Organisation und Lehrplan

der

mehrstufigen Volksschule

nach den Forderungen der Gegenwart.

Von

Fr. Brüggemann.
Städt. Lehrer in Berlin.

Von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift.

Berlin, 1896.
L. Oehmigke's Verlag.
(R. Appelius.)
Kommandanten-Straße 55.

Vorwort.

Vorliegende Arbeit ist auf Anregung des Preisausschreibens der Diesterweg-Stiftung für 1894/95 entstanden. Als Direktive für die Bearbeitung war gegeben: „Die mehrstufige Volksschule gewinnt namentlich in den Städten von Jahr zu Jahr mehr an Boden, weil sie gegenüber der einstufigen, welche alle Altersjahrgänge in einer Klasse vereinigt, unleugbar erhebliche Vorteile nach Erziehung und Unterricht gewährt. Meinungsverschiedenheit besteht aber hinsichtlich der Zahl der Stufen. Namhafte Pädagogen erklären die vierstufige, andere die sechsstufige, noch andere die sieben- und achtstufige Schule für die zweckmäßigste Organisation; die letztgenannten Einrichtungen scheinen sich mehr und mehr zu verbreiten. — Von der Zahl der aufsteigenden Klassen ist die Stoffverteilung, also die Begrenzung des auf den einzelnen Stufen zu erledigenden Lehrpensums wesentlich abhängig. Die wichtige Bemessung des Lehrstoffes, gemäß der Zeit, dem Alter und der geistigen Entwickelung, beeinflußt die Frequenz, und beide bedingen geradezu die Leistung des Lehrenden. Es kommt also darauf an, die Gesichtspunkte abzustecken, nach denen bei den verschiedenstufigen Schulen der Lehrstoff auszuwählen und auf die einzelnen Klassen zu verteilen ist. — Eine kritische Darlegung der hier in Betracht kommenden Fragen wird manche Zweifel beseitigen und gegebenen Falles ein entscheidendes Urteil über den Wert des einen oder andern Schulsystems ermöglichen, somit zur Weiterentwickelung des vaterländischen Volksschulwesens entsprechend den Bedürfnissen der Gegenwart einen nicht unerheblichen Beitrag liefern."

Das mühevolle Amt als Preisrichter hatten übernommen die Herren Stadtschulinspektor Dr. Zwick und Rektor Rißmann — Berlin, Stadtschulinspektor Dr. Handloß — Breslau, Schulrat Dr. Prietzel — Dresden, Seminar-Oberlehrer Halben — Hamburg.

Eine der Aufgabe vollkommen gerecht werdende Lösung erscheint im Rahmen einer solchen Arbeit kaum möglich, ist wohl auch nicht

erwartet worden. Als der Forderung verhältnismäßig am meisten entsprechend wurden zwei Bearbeitungen, darunter die vorliegende, für gleichwertig erachtet. Möge sie, die am 150. Geburtstage Altmeister Pestalozzis in die Öffentlichkeit hinaustritt, anregen zu immer zweckentsprechenderer Gestaltung unserer lieben deutschen Volksschule, dann hat sie ihre Aufgabe erfüllt.

Berlin, den 12. Januar 1896.

Fr. Brüggemann.

Einleitung.

Die Hauptgrundsätze der Organisation der mehrstufigen deutschen Volksschule können keine anderen sein als die, welche der Pädagogik überhaupt zu Grunde liegen; denn der Wert einzelner pädagogischer Gedanken und Gesichtspunkte ist nicht zu ermessen in ihrer Vereinzelung, sondern aus dem Ganzen, zu dem sie gehören. Jene Grundsätze ergeben sich zunächst aus der Ethik, die den allgemeinen Zweck zu bestimmen hat, den wir uns bei der Erziehung als den letzten und höchsten zu denken haben, sodann aus der Erkenntnis des menschlichen Wesens, wie sie uns durch Physiologie und Psychologie vermittelt wird, um Mittel und Wege zur Erreichung jenes Zweckes zu erkennen. Unsere Frage fällt nun zu ihrem größten Teile in die angewandte Pädagogik, die nach Waitz „ebensosehr gestützt auf die Erfahrung als auf die allgemeine Pädagogik, zu zeigen hat, auf welche Weise die von dieser aufgestellten Prinzipien und Methoden praktisch gemacht, wie sie, um der besonderen empirischen Umstände und Verhältnisse willen, die das Leben herbeiführt, methodisiert und specifiziert werden müssen".

Ob und wie weit wir freilich damit, wie Fröhlich meint, „zu gewissen unumstößlichen Prinzipien, welche den Schlüssel zur Lösung der Probleme in sich tragen, überall und für alle Schulen gelten", gelangen werden, muß die folgende Untersuchung zeigen. Es soll daher zunächst die Aufgabe und Stellung der Schule im allgemeinen, der mehrstufigen deutschen Volksschule im besonderen festgestellt werden, um daraus ihre zweckmäßigste Organisation abzuleiten. Dabei wollen wir dann erstlich erörtern, welche Anforderungen an einen Erziehungsplan zu stellen sind, und welche Lehrplangruppen sich daraus ergeben; sodann handelt es sich für den inneren Ausbau um Gewinnung eines Organisationsprinzips und um dessen Anwendung auf die Klassenstufenfrage und die Grundsätze für die Verteilung des Lehrstoffs auf die Entwickelungsstufen; endlich soll auf Grund der gewonnenen Re-

sultate versucht werden, den Grundriß eines Lehrplans zu gestalten. Daß bei jedem dieser Punkte wieder verschiedene Unter- und Nebenfragen zu behandeln und zu streifen sind, braucht hier wohl nicht erst weiter dargelegt zu werden. Freilich müssen wir uns dabei eine gewisse Beschränkung auferlegen; denn nach dem Wortlaut unserer Aufgabe sollen die Forderungen der Gegenwart, also das, was nach dem heutigen Stande der Theorie und Praxis zunächst mit Aussicht auf Erfolg zu erstreben ist, in erster Linie in Betracht gezogen werden. Daraus folgt erstlich, daß wir hier und dort weitergehende Wünsche vorläufig unberücksichtigt lassen müssen, sodann, daß wir uns ein möglichst getreues Bild von den Anschauungen der pädagogischen Chorführer zu machen haben. Um letzteres nach Kräften zu erreichen, kommen sie, soweit thunlich, selbst zu Worte, wenngleich auch ich im übrigen mit Kollege Rißmann für eine eigene Idee einen ganzen Bogen von Citaten gebe.

„Die wahre Pädagogik huldigt dem Entwickelungs- oder Evolutionsprinzip der Bewegung. Die Wahrheit ist nie fertig, sondern in stetigem Flusse und immerwährender Bewegung und Entwickelung begriffen."

Diesterweg.

I.

Aufgabe und Stellung der Schule im allgemeinen, der mehrstufigen deutschen Volksschule im besonderen.

1. Worin besteht im allgemeinen das Wesen der Schule?

Unsere Zeit steht im Zeichen der Entwickelung; alle ihre Ergebnisse gipfeln in der einen großen Erkenntnis, daß das ganze Weltall ein einziger großer Organismus ist, daß alle Wesen ein Band umschlingt, daß auch die Menschheit stetig und organisch heraufgewachsen ist und noch wächst. Dem oberflächlichen Betrachter will es dabei freilich manchmal vorkommen, als wanke ihm der Boden unter den Füßen; manche liebgewordene Anschauung offenbart sich ihm als ein Irrtum, manch scheinbar fester Stab zerfließt ihm unter den Händen, und die Pilatusfrage: Was ist Wahrheit? drängt sich ihm auf die Lippen. Aber was hilft's! wir müssen eine Musterung unseres Besitzstandes vornehmen. Und je tiefer wir uns in diesen Gedanken des Evolutionismus versenken, desto mehr lenkt er wie ein Janusbild unsern Blick zurück in fernste Vergangenheit und zeigt uns, wie die letzten Quellen unsers Daseins im Übersinnlichen liegen, richtet ihn aber auch vorwärts in fernste Zukunft und eröffnet uns einen Ausblick auf stetige Steigerung, auf einen Aufwärtsgang der Menschheit, oder wie Rein sagt: „Der Weltenplan Gottes enthüllt sich uns als ein Erziehungsdrama im großen Stil"; sodaß wir mit Klopstock singen: „Rund um mich ist alles Allmacht, und Wunder alles! Mit

tiefer Ehrfurcht schau ich die Schöpfung an, denn du, Namenloser, du schufest sie.“

Freilich ist nicht zu vergessen, daß dieser Entwickelungsbegriff nur ein rein formaler ist, ein Wegweiser, aber nicht der Inhalt, der Kern unserer Weltanschauung, aus der all unser Fühlen und Sinnen einheitlich und organisch emporsprießen soll; auch ist sein Gang nicht von vornherein planmäßig durch logisch aus dem Kulturzweck gefolgerte Normen geregelt worden, sondern ein wesentlich geschichtlicher. Zwar giebt es Pessimisten genug, die teils aus scheinbar religiösem, teils aus philosophischem Standpunkte jede fortschreitende Entwickelung der Menschheit mit aller Entschiedenheit in Abrede stellen und diese ihre Ansicht mit geschichtlichen Thatsachen zu beweisen suchen. Alle Völker, so sagen sie, haben ihr Werden, ihr Wachsen, ihre Blütezeit und ihren Tod, und mit ihnen zerfällt ihre Kultur und hinterläßt nur Trümmer und Aschenhaufen. Aber gerade die Geschichte sollte uns lehren, daß zwar die Menschen und Völker kommen und gehen, aber daß die Ergebnisse eines Zeitabschnittes dem nachfolgenden übergeben werden, und gerade in unsern Tagen werden Kulturen, die seit Jahrtausenden begraben lagen, ans Licht gefördert und damit eine geistige Kette in der Entwickelung der Menschheit nachgewiesen, die uns einen Fortgang zum Besseren mit der Sicherheit eines Naturgesetzes erwarten läßt. Handel und Industrie, die Verbindung der Staaten und Völker, die innere politische Entwickelung vom Despotismus an, der Fortschritt von der Sklaverei zur persönlichen Freiheit, der nun die Sicherstellung der persönlichen Unabhängigkeit und Selbständigkeit folgen muß: alles dies redet doch eine deutliche Sprache.

Bezeichnen wir nun „den jeweiligen Gesamtbesitz an körperlichen, geistigen, sittlichen und religiösen Kräften und Werten der Menschheit, bezw. eines durch örtliche oder Abstammungsgemeinsamkeit bestimmten und begrenzten Teils der Menschheit als Kultur“ (Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft, S. 7), so trägt ohne Zweifel eine jede Kultur bis zu einem gewissen Grade in sich selbst die Bürgschaft, daß ihre Errungenschaften nicht wieder verloren gehen können. Es kann in der That innerhalb der Kulturwelt niemand aufwachsen, ohne unmerklich, aber deshalb um so sicherer dem Einfluß anheimzufallen, den die äußeren Einrichtungen, Lebensgewohnheiten, Vorstellungen und Strebungen seiner Umgebung auf ihn notwendig ausüben; sein ganzes Geistesleben, seine Bedürfnisse, seine Wünsche, sein Thätigkeitstrieb müssen davon naturgemäß eine gewisse Richtung erhalten, die in ähnlicher Weise auch bei allen andern auf demselben Boden

stehenden Personen auftritt und dadurch die Gemeinsamkeit des Lebens und Strebens schafft, durch welche die Erhaltung und Weiterbildung der Kultur bedingt ist. „Der Mensch ist ein soziales Wesen," sagt schon Aristoteles, und Herbart schreibt: „Kein Mensch steht allein, und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst, in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem größter Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und verwaltet." Auch Altmeister Diesterweg steht mit seiner Forderung, „erziehe kulturgemäß", auf demselben Boden, indem er den jeweiligen Kulturzustand eines Volkes als die Basis bezeichnet, aus welcher der nächst Folgende erzeugt werden müsse, da jeder Mensch sein Volk auf einer gewissen Stufe der Kultur antreffe, die als das Erbteil seiner Vorfahren, als das Produkt ihrer ganzen erlebten Geschichte anzusehen sei.

Je höher aber eine Lebensgemeinsamkeit steht, desto weniger genügt ihr eine spontane, regellose Übermittelung ihres Kulturgutes, sie sucht an Stelle derselben eine Ausbildung zu setzen, die durch planmäßige Pflege unter bewußter Anknüpfung an die Vergangenheit den Einzelnen befähigt, an der Kulturarbeit in Gemeinsamkeit mit den Mitlebenden teilzunehmen. Das ist der Ursprung des Schulwesens, das ist sein Zweck und Inhalt im allgemeinen. „Die Schule hat die schöne und neidenswerte, die verantwortliche und mühselige Aufgabe, der Sendbote der Kultur zu sein" (Jacusiel).

2. Welche Stellung hat sie im sozialen Organismus?

Es ist wohl zu beachten, daß die großen, völkerbewegenden Fragen hervorgerufen werden durch die dem Gesamtbewußtsein allmählich klar werdenden sittlichen und sozialen Schäden, und daß ihre Lösung höchst selten eine direkte Frucht der Schule ist, sondern nicht selten im schärfsten Widerspruch gegen die Überlieferungen der Schule erfolgt, um dann selbst wieder der Schule zu verfallen; denn „die Stelle, an der das Gold der bahnbrechenden Gedanken ausgemünzt, in die gangbaren Formen umgeprägt und, mit dem unvermeidlichen Zusatz von gemeinpraktischen Regeln und Kunstgriffen versehen, die Umlaufsfähigkeit verliehen wird, das ist in allen ihren Formen die Schule" (Pietzker). Erst wenn wir diesen Gesichtspunkt scharf festhalten, wird es uns als fast selbstverständlich erscheinen, daß es keine für alle Zeiten gleichbleibende Form, Aufgabe und Wirkung der

Schule geben kann, daß neue Zeiten neue Ziele stecken und neue Mittel an die Hand geben, wie schon ein flüchtiger Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt.

Als im Laufe des Mittelalters die Naturalwirtschaft durch die Geldwirtschaft verdrängt wurde und das Bürgertum an der städtischen Verwaltung teilnahm und durch den Handel aufblühte, entstanden unter mancherlei Schwierigkeiten die ersten Keime einer nationalen Volksschule in den Schreib- und Rechenschulen, wenngleich sie an und für sich wie die Lateinschulen noch keine allgemeinen Bildungsstätten, sondern Fachschulen waren. An diese knüpften während und nach der Reformation Obrigkeiten und Geistlichkeit an und legten ihnen auf, daneben Kirchenlieder, Sprüche und Katechismus zu lehren, um in den Kindern den Grund zur ewigen Seligkeit zu legen. Dieser Zweck mußte (man vgl. den II. Teil von Luthers Sermon an die Prediger, „daß sie die Leute vermahnen, ihre Kinder zur Schule zu schicken") unter einsichtsvollen Fürsten sehr bald zum Schulzwang führen. „Rechtlich angesehen muß man daher sagen, daß dieses Schulwesen schon von Anfang an Sache des Staats gewesen ist, wenngleich der Staat damals noch nicht in jener selbstbewußten Weise, aber auch noch nicht mit dieser ausgedehnten Hilfeleistung wie jetzt die Schule als die ihm gehörige Anstalt betrachtete und behandelte" (Hauber in Schmids Encykl., Art. Volksschule). Bald forderte dann das bürgerliche Leben neben jenen Kenntnissen Anleitung „zu nützlichen Fertigkeiten" und „zu natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften"; die Schule hatte jetzt einen doppelten Zweck zu erfüllen: „Nützliche Glieder der bürgerlichen Gesellschaft und selige Erben des Himmels zu erziehen". Dies soziale Element wurde dann von den Philanthropen noch schärfer betont, verschwamm aber leider in einen teils individuellen, teils universellen Eudämonismus.

Dem auf Kants Schultern stehenden Pestalozzianismus sowohl als auch dem heute noch fast allgemein maßgebenden Neupestalozzianismus ist nach Debos vortrefflichen Ausführungen in der Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen die Sittlichkeit nur der Ausdruck der einen, allgemeinen, unabänderlichen Menschennatur, darum kann die Erziehung auch nur in der Ausbildung dieser, der Humanität, bestehen. Kinder sollten, so äußert sich Kant, der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen, die Anlage zu einem Erziehungsplan müsse daher kosmopolitisch gemacht werden. „Wenn Kant und in gewissem Sinne seine ganze Schule das erkennende Subjekt so konstruiert hatten, daß — um mit Dilthey zu sprechen — in seinen Adern nicht wirkliches Blut, sondern nur der

verdünnte Saft der Vernunft als bloßer Denkthätigkeit rann; wenn in der Psychologie dieser aufgeklärten Denker das Gefühl als ein niederes Vermögen aus der anständigen Gesellschaft des Verstandes und der Vernunft verwiesen war; wenn man in der Ethik ängstlich sorgte, der Stimme des Gefühls keinen Einfluß auf die obersten praktischen Grundsätze zu gestatten, um nicht dem von Kant, wie es schien, getöteten Drachen des Eudämonismus neue Brut zu erwecken, so erfolgte in allen diesen Beziehungen nach Hegels Tode ein entschiedener Umschwung."

Auf Grund der Entwickelungslehre und unserer ethischen Einsicht, wie wir gleich sehen werden, lassen wir darum das Individuum als solches nicht maßgebend sein für unsere Zweckbestimmung, auch genügt uns als Mittel die einseitige Betonung des Intellekts nicht mehr. Gewaltig sind die sozialen Aufgaben unserer Zeit, da darf die Schule nicht abseits stehen bleiben, sie kann gar nicht anders, sie muß dem Entwickelungsgange folgen, sie muß ihr Ziel ergänzen, seinerzeit notwendige, jetzt veraltete und darum schädliche Stoffe ausscheiden und neue aufnehmen. „Sie ist ein Geschöpf ihrer Zeit, nicht die Schöpferin derselben, sie wird weit mehr fortgerissen, als sie fortreißt, und es ist schon viel geschehen, wenn sie die allzu heftige Strömung bricht und einen gemäßigten Lauf des Zeitstroms bewirkt" (Curtmann, Schule und Leben, S. 3). Sie ist kein selbständiger Organismus, sondern ein Organ des Sozialkörpers, ein Politikum. Und wenn es nun wahr ist, daß „sich im Staate die Gesellschaft zu einer einheitlichen Persönlichkeit zusammenfaßt", so liegt es klar auf der Hand, daß er nicht unthätig zusehen kann, wie sich seine Selbsterneuerung vollzieht.

Das ist kein durchaus neuer Gedanke, Niemeyer schrieb schon 1805 (Über Organisation öffentlicher Schulen, S. 15): „Bildungsanstalten oder Schulen gehören daher in einem wohlgeordneten Staate zu den wichtigsten Gegenständen der Aufmerksamkeit." Freiherr vom Stein und seine Freunde suchten Preußens Wiedergeburt wesentlich mit durch Hebung der Volksbildung zu bewirken, und Diesterweg schreibt: „Die Schule ist eine Staatsanstalt, welche den Grund legt zur allgemein menschlichen und bürgerlichen Bildung der Jugend aller Stände", womit freilich noch keineswegs behauptet sein soll, daß der Staat als solcher durch seine Organe das ganze Erziehungswesen unmittelbar selbst in die Hand nehmen müßte; letzteres ist ein so eng mit den feinsten Regungen der Volksseele verwachsenes, daß Schablone und Bureaukratie auf keinem anderen Gebiete hemmender sich erweisen. Sofern er sich einen maßgebenden Einfluß auf die Weiterentwickelung, auf

die Oberleitung und auf die Fernhaltung störender und zerstörender Elemente vorbehält, kann er es im übrigen getrost den Selbstverwaltungsorganen überlassen.

In diesem Sinne fassen wir die Antwort auf unsere Frage wohl am treffendsten in den Ausspruch Dr. Zwicks: „Der Jugendunterricht ist eine gemeinsame, öffentliche Angelegenheit; daher kann er auch nur in öffentlichen Schulen unter Pflege und Obhut der Gesamtheit der Bürgerschaft und unter ihrer Verwaltung recht gedeihen" (Entwickelung des Berl. Gemeindeschulwesens, S. 5). Warum gerade die Gemeinde ein wesentliches Anrecht an der Schulverwaltung haben muß, erhellt noch deutlicher aus den örtlichen Sonderzwecken der Schule, wie dies unten des weiteren dargelegt ist.

3. Welches allgemein gültige ethische Ideal erstreben wir?

Es gilt nun, klaren Einblick zu gewinnen in die Aufgabe der Schule, die bereits in der oben angeführten Diesterwegschen Formel angedeutet liegt. Zu dem Zwecke müssen wir zunächst festlegen, welchem Ziele wir überhaupt entgegenstreben. Daß wir uns hier bei Beantwortung dieser Frage nicht in eine Kritik der verschiedenen ethischen Systeme einlassen, daß daher hier weniger als sonst irgendwo im Rahmen dieser Arbeit eigene Forschungsergebnisse erwartet werden können, wird mir hoffentlich nicht zum Vorwurf gemacht werden.

Auch hier gilt das an die Spitze dieser Arbeit gestellte Wort Diesterwegs, daß es keine fertige, sondern nur eine in immerwährender Bewegung und Entwickelung begriffene Wahrheit giebt. Ein flüchtiger Blick in die Geschichte zeigt schon, daß der Begriff der Sittlichkeit kein fester, sondern ein in beständigem Flusse sich allmählich und sehr langsam zu immer höheren und zusammengesetzteren Formen heraufwachsender ist; es bedarf das keines Beweises. Ja auf Grund der Entwickelungslehre können wir unbedenklich noch einen Schritt weitergehen: Indem ich des weiteren auf Bergemann, „Die evolut. Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik", Wiesbaden 1894, verweise, sei hier nur kurz angedeutet, daß nach Darwin die älteste, prähistorische Quelle der moralischen Fundamente der Gesellschaft in den sozialen Instinkten der Tiere liegt, daß das Zusammenleben in geordneten Gesellschaften sowohl bei den höheren Wirbeltieren (Hunden, Pferden, Elefanten u. a.), als auch bei den höheren Gliedertieren (Ameisen, Bienen, Termiten) die Entwickelung sozialer Beziehungen und Pflichten bedingt, daß dieser ethische Instinkt dann durch Vererbung auf den Menschen, das letzte und oberste

Glied in der langen Reihe der organischen Lebewesen, übertragen worden ist und jetzt erst aus einem bloß sozialen Wesen ein moralisches werden konnte, indem jetzt erst es möglich wurde, vergangene und zukünftige Handlungen oder Beweggründe unter einander zu vergleichen und daher zu billigen oder zu mißbilligen. Ob dabei die Vererbung individuell erworbener Anlagen zu bejahen oder zu verneinen ist, und ob die Abweichungen vom allgemeinen Typus spontane sind oder, wie Ammon behauptet, lediglich auf Amphimixis beruhen, kann uns hier nicht weiter kümmern. Genug, die Menschheit als solche wie auch ihre Einzelwesen sind in unendlicher Weiterentwickelung und sittlicher Vervollkommnung begriffen.

Es handelt sich also zunächst um die einzelne Persönlichkeit; sie bildet gleichsam eine Welt für sich mit selbständigen sittlichen Zwecken und nur ihr eigentümlichen Hülfsmitteln zu deren Verwirklichung. Reges Streben nach Wahrheit, tiefes Gefühl für Schönheit und Stärke des Leibes und Geistes sind die Grundpfeiler, auf denen der Bau der Idealpersönlichkeit ruht, und wenn sie durch theoretische und praktische Selbstbeherrschung die vollständige Harmonie von Einsicht und Willen gewonnen hat, so ist sie zur sittlichen Freiheit gelangt. Mit Rücksicht auf unsere späteren Folgerungen stellen wir hier nachdrücklich fest, daß zwar die innere Freiheit durch Geistesklarheit bedingt wird, irrtümlich aber würde es sein, sie mit wissenschaftlicher Befähigung gleichbedeutend zu halten; Verstandesschärfe und harmonische Thätigkeit des Geistes decken sich nicht, und nicht Begriffe sind es, die lediglich eine sittliche, den Willen weckende Kraft zeigen, sondern freud- und leidvolle Erlebnisse.

Darum ist aber auch das Individuum nie trennbar zu denken von dem Boden, auf dem es entstanden ist. Nicht durch Weltentsagung, sondern durch dauerndes Zusammenleben mit andern ist Sicherung des leiblichen Wohlbefindens, erfolgreiches Fortschreiten in der Erkenntnis, Klarheit über sich selbst und Kraft der Selbstbeherrschung zu erlangen, und nur die Idee des Wohlwollens als Konsequenz der Idee der innern Freiheit bietet den einzig möglichen Weg zu diesem Ziele. Indem so der Einzelne mit den Anlagen, die er dem gemeinsamen Schatz der Gesamtheit entnimmt, und mit den Kräften, die er in sich erzeugt, wieder auf jene zurückwirkt, verfolgt er neue sittliche Zwecke, in deren Erfüllung sich ein gemeinsames Wollen bethätigt. Kann er erst in der Gesellschaft und durch sie werden, was er sein möchte, so verläßt er damit den Standpunkt des Individuums als solches und stellt sich als Glied eines großen Ganzen dar, an das er sich mit seiner Thätigkeit dahingiebt zu immer

umfassenderen sittlichen Zwecken, an die Familie, den Staat, die Menschheit; in und mit diesen Verbänden gewinnt das Einzelleben in seinen sittlichen Aufgaben Richtung und Ziel, erlangt es einen nie zu erschöpfenden Inhalt.

Bezeichnen wir nun letzteren kurz als „sittliche Weltordnung", so können wir die Antwort auf unsere Frage so fassen: das Leben an und für sich ist kein Glück, aber auch keine Last, sondern eine Aufgabe, nämlich Beteiligung der freien Persönlichkeit an der Kulturentwickelung der Menschheit im Rahmen der gesellschaftlichen Verbände zur Herstellung der sittlichen Weltordnung. Diese ideale Zielbestimmung ist notwendig; denn „da die wirkliche Welt den objektiven sittlichen Forderungen und dem Streben nach eigener sittlicher Vervollkommnung kein Genüge leisten kann, so wird das menschliche Gemüt angetrieben, das Ideal einer in sittlicher Beziehung vollkommen beglückten Welt als eine unerläßliche Ergänzung des sinnlichen Lebens zu denken, ein psychologischer Prozeß, der, wie die geschichtliche Erfahrung lehrt, mit um so zwingenderer Macht sich vollzieht, je mehr der Zwiespalt zwischen den ethischen Wünschen und Forderungen und ihrer Erfüllung im wirklichen Leben sich aufdrängt."*) Somit wird unsere Fassung aber zugleich auch eine tief innerlich religiöse, denn ihre letzte Konsequenz führt uns dahin, daß alle jene Verhältnisse, für die der Mensch etwas werden soll, wie Familie, Staat, Welt, in ihrer untergeordneten Stellung zum Höchsten, Ewigen, zu Gott erkannt werden, sodaß wir unsere Aufgabe auch als Bau des Reiches Gottes bezeichnen können, als das, was Paulus nennt, „den Herrn suchen, ob sie doch ihn fühlen und finden möchten. — In ihm leben, weben und sind wir. — Wir sind seines Geschlechts." Wie neben dem gesellschaftlichen Leben die religiösen Anschauungen eine niemals fehlende Äußerungsform der Sittlichkeit bilden, so sind sie auch die universelle Form, in der das metaphysische Bedürfnis des Volkes seine Befriedigung findet. Und wenn wir nun mit Bezug auf den heutigen Staat und die von ihm getragene Kultur das Christentum als die allgemein gültige Form der religiösen Anschauungen betrachten, so finden wir die kernigste Fassung der doppelten Seite unseres Ideals in Luthers Paradoxon:

„Ein Christenmensch ist ein freier Herr
über alle Dinge und niemand unterthan.
Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht
aller Dinge und jedermann unterthan."

---

*) Wundt, Ethik, S. 97; vgl. auch S. 593, 594 u. 684, sowie Waitz, Allg. Pädagogik, S. 69 ff.

4. Welches ist das Ziel der Erziehung?

Mit dieser Frage betreten wir ein wegen seiner grundlegenden Bedeutung viel umstrittenes Gebiet der Pädagogik, und wenn wir die Geschichte dieser Wissenschaft durchmustern, so finden wir sie auf das verschiedenartigste beantwortet. Nach Palmer (Erziehungsprinz. Schm. Encycl., II. Bd. S. 360 ff.) gewinnen wir kurz folgende Übersicht:

Erziehungsziele, die

I. nicht einen festen Punkt, sondern eine Richtung bezeichnen:
  1. zur Stufe des Erziehers erheben: Beneke,
  2. zu seinem eigenen Erzieher erziehen: Sailer,
  3. Entwickelung der im Kinde schlummernden Kräfte: Philanthropen, Scherr;

II. ein bestimmtes Ziel vorstellen:
  1. subjektive Seite:
    a) idealen Charakters:
      Divinität: Graser,
      Humanität: Niemeyer,
      Aufforderung zur freien Selbstthätigkeit: Fichte,
      das göttliche Urbild herstellen: J. Paul, Schwarz,
      zur Förderung des göttlichen Lebens in der Menschheit eine ganz eigentümliche Stellung im Organismus derselben einnehmen: Baur, Schleiermacher;
    b) realen Charakters:
      Glückseligkeit: Philanthropen,
      Kräftigkeit: Pestalozzi,
      Gesundheit: Locke,
      Schönheit: Schreber;
  2. objektive Seite:
    a) idealistisch:
      Religion (gleich Seligkeit),
      Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen: Diesterweg,
      christliche Civilisation: Curtmann;
    b) realistisch:
      Weltbürgertum: Kant,
      Nationalität,
      Staat,
      Kirche.

Wenn wir nun in ähnlicher Weise den Standpunkt der neueren

Pädagogik feststellen wollen, so betrachten wir nach den obenstehenden ethischen Erörterungen als letztes Ziel aller menschlichen Erziehung „die Befähigung der freien Persönlichkeit, im Rahmen der gesellschaftlichen Verbände teilzunehmen an der Kulturentwickelung der Menschheit zur Herstellung der sittlichen Weltordnung". Dem kundigen Auge wird es nicht entgehen, wie weit unsere Forderung einige der oben angedeuteten in sich aufnimmt, mit anderen sich berührt oder zu ihnen in Gegensatz tritt; so interessant es auch wäre, dies näher auszuführen, müssen wir uns doch mit einigen Andeutungen begnügen.

Mit geringen Ausnahmen gilt von allen Curtmanns Wort: „Man geht gewöhnlich von dem Unterricht des Einzelnen als dem Normalverhältnis aus. Allein bei dichterer Bevölkerung und gestiegener Kultur ist dies ebensowenig das Normalverhältnis, als das Leben des Individuums außer dem Staatsverbande. Der Mensch ist zum gemeinsamen Unterrichtetwerden ebensogut bestimmt, wie zum gemeinsamen Handeln" (II., S. 166). Die Erziehung hat es weder im Erzieher noch im Zögling mit dem Menschen an sich zu thun, sondern mit Gliedern örtlich und zeitlich bestimmter Sozialgruppen, wie wir bereits im ersten Abschnitte sahen. Für uns Deutsche ist das Deutschtum der Mutterboden, aus dem wir erwachsen; darum hat Waitz recht, wenn er behauptet, daß eine allgemeine Theorie der Erziehung gar nicht möglich sei ohne Beziehung auf ein bestimmtes Stadium der Kulturgeschichte, daß alle Erziehung zur Sittlichkeit nur vermittelst eines immer festeren Anwachsens auf diesem Boden selbst zustande komme und notwendig einen bestimmten Nationalcharakter trage und übertrage. Wenn also auch in der Praxis niemals eine völlige Umgehung dieses sogenannten Sozialprinzips möglich gewesen ist, so ist es doch durchaus an der Zeit, daß es endlich auch in der Theorie neben dem bisher fast alleinherrschenden Individualprinzip die richtige Würdigung findet und wiederum befruchtend auf die Praxis zurückwirken kann.

Wenn nun Rißmann in der „Päd. Zeitung" (Nr. 20, 1894) ausführt: „die Individualpädagogik erstrebt die Ausbildung des Einzelnen zu einer Idealpersönlichkeit, die Sozialpädagogik seine Einordnung in das soziale Leben der Menschheit", so sind das nach unserem ethischen Standpunkte keine schroffen Gegensätze, sondern gegenseitige Ergänzungen, da sich die Idealpersönlichkeit erst vollendet durch ihre Einordnung in das soziale Leben, wie diese Einordnung sich wiederum erst vollendet durch die Idealpersönlichkeit. Wir erstreben durchaus keine „öde Gleichmacherei"; der Herdengeist wider-

strebt nicht nur dem germanischen Gefühl, sondern leistet auch der Pädagogik die denkbar schlechtesten Dienste. Im Kulturgetriebe kommt nicht nur jedem Einzelnen eine ganz bestimmte, seinen individuellen Anlagen entsprechende berufliche Stellung zu, sondern er kann diese nur dann ganz ausfüllen, wenn seine körperlichen und seelischen Anlagen die derzeitig höchste Steigerung erfahren; es kann also nicht auf Ausgleichung, sondern auf Kräftigung der Individualitäten ankommen, aber nicht, und das ist der springende Punkt, um ihnen ein höchstmögliches Maß individuellen Genusses, ein „Ausleben" ihrer Persönlichkeit ohne Rücksicht auf ihre Mitmenschen zu ermöglichen, sondern um als dienendes Glied an das Ganze sich anzuschließen. „Auf diesen Wechselverkehr zwischen dem Individuum und den Mitmenschen, von denen es umfangen und getragen wird, muß daher die Erziehung nicht minder ihr Augenmerk richten, als auf die formale allseitige Entwickelung der Individualität. — Unsere Forderung will nur, daß auf die Pädagogik ausgedehnt wird, was die neuere Forschung auf anderen Gebieten längst unternommen hat, nämlich das Einzelwesen und die Gesellschaft wechselseitig aus einander zu erklären" (Trüper). Wir schließen daher diesen Abschnitt mit Reins Worten: „Das moderne Ideal ist der gebildete, weltgewandte Bürger seines Reiches, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen und thätigen Anteil an ihnen zu nehmen vermag. Dem Gelehrten (Studierten) tritt der Gebildete ebenbürtig zur Seite."

5. Wie dient die Schule, insbesondere die deutsche Volksschule, diesem Ziele?

An dieser Stelle mehr als anderswo müssen wir uns gegenwärtig halten, daß die Schule nur eins der vielen Organe des Sozialkörpers ist und zu diesem in jenem freien und doch so innigen Verhältnis stehen muß, welches durch das Ineinandergreifen einer Gesamtidee mit ihren Teilideen ausgedrückt wird. Es ist daher wohl ohne weiteres klar, daß das eben festgestellte Gesamtziel nicht so uneingeschränkt auf die Schule übertragen werden darf: „Ein edler Mensch kann einem engen Kreise nicht seine Bildung danken; Vaterland und Welt muß auf ihn wirken." Daraus aber, daß man vielfach unterlassen hat, eine strenge Abgrenzung zwischen Erziehung überhaupt und Schulerziehung im besonderen vorzunehmen, sind letzterer von freundlicher und feindlicher Seite die größten Unannehmlichkeiten erwachsen. Gerade ihre begeistertsten Freunde haben

dadurch vielfach die Meinung erzeugt, sie sei das alleinige Heilmittel gegen alle Schäden der Gesellschaft; der „Sieger von Sadowa" ist uns teuer zu stehen gekommen; denn da die Schule nicht leisten kann und soll, was man sich von ihr versprach, so stehen ihr leider allzu viele gleichgiltig gegenüber, und ihren Feinden ist jenes „Hosianna" der willkommene Grund zu ihrem „Kreuzige" gewesen. Vielleicht wären wir weiter, wenn jenes fast allzu harte Wort Diesterwegs von ihm selbst und allen Schulfreunden mehr beachtet worden wäre: „Der Elementarunterricht und, ihm inbegriffen, der allgemeine konfessionelle Religionsunterricht kann nur die Anfänge der Entwickelung und Bildung bringen. Man mag die Methoden verbessern, wie man will, es geht nicht über den Kinderunterricht hinaus. Bis zum 12., 15. Jahre ist und bleibt der Mensch ein Kind an Verstand wie an Jahren. Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Katechismus und einige Bruchstücke sogenannter gemeinnützlicher Kenntnisse — voilà tout, und wenn noch hundert Pestalozzi auftreten. Es ist Kinderwerk und wird es, vergesset dies nur nicht, ewig bleiben. Es ist ein notwendiges, herrliches, heiliges Werk, wo es gut gegeben wird, aber es ist ein Anfang, es ist ein Grund der Bildung, aber die Bildung selbst nicht; . . . in den Jahren von 15—24 etwa gedeiht und reift die eigentliche Zeit der Bildung für das Leben" (Lebensfr. d. Civilis., S. 51).

Die Schule hat nicht von Anfang bis zu Ende selbständig ein Neues zu schaffen; halten wir uns darum ein Dreifaches immer gegenwärtig: Erstlich findet sie bereits ein frisch grünendes Pflänzchen vor, das schon kräftige Wurzeln geschlagen; sie muß daher anknüpfen an die Ergebnisse, die Familie und Umgebung vor der Schulzeit gezeitigt haben. „Wir halten uns für berechtigt, auch bei unserer Jugend einen gewissen sittlichen Nationalcharakter vorauszusetzen, und diesen, nicht das Idealsystem menschlicher Anlagen, wird der Erzieher als Operationsbasis zu betrachten haben" (Debo).

Ferner soll sie nicht gegen jeden Witterungswechsel abschließen, sondern kräftigen, geile Triebe beschneiden und den Knospenansatz fördern. Sowohl die Erfahrungen, die der Zögling in seiner kleinen Schulwelt selbst macht, als auch die Werturteile, zu denen er angeregt wird, sind so zu erweitern und zu läutern, daß er nicht sein eigen Wohl und Wehe in erster Linie als Richtschnur seines Lebens betrachtet, sondern daß das Mitgefühl ihn leite und führe von dem engsten Familienkreise zu immer weiteren Verbänden. Die Schule hat sich also in steter Wechselwirkung mit den anderen Erziehungsmächten zu halten, so daß das ewig frisch sprudelnde gesunde Volksleben der Born ist, aus dem sie immer neue Lebenskräfte saugt.

Endlich hat sie keine Treibhauskultur zu treiben und vorzeitige Früchte zu erwarten, sondern deren Ausreifen dem Leben zu überlassen; mit andern Worten, die Phrase von der „abgeschlossenen Schulbildung" möge endlich verschwinden. Mit Bezug auf das oben angeführte Wort Diesterwegs „gewinnt für den Pädagogen die Erziehung zum Deutschen die Bedeutung eines propädeutischen Kursus, auf dessen Grundlage der Erwachsene später zur Humanität sich selber erziehen mag, vorausgesetzt, er habe so viel Wärme des Herzens und so viel Überfülle der Kraft, daß die Idee des Weltbürgertums für ihn noch eine sittliche, zum Handeln treibende, nicht ein bloßer abstrakter, das Gefühl der näheren Pflichten erkältender Begriff sei" (Debo).

Leider geht aber auch auf unserm Gebiete ein tiefer Riß durch unser Volksleben. Die soziale Frage ist nicht nur, ja nach dem Urteil sehr verständiger Männer nicht einmal in erster Linie eine Magenfrage, sondern eine Erziehungsfrage. Darum hieß es schon in dem von Süvern 1819 ausgearbeiteten Schulgesetzentwurf: „Die Schule gliedert sich bis dahin, wo die Thätigkeit der Universität beginnt, in drei Stufen: allgemeine Volksschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium. Diese drei sind als eine einzige Anstalt zur Nationalerziehung zu betrachten und demgemäß in inneren Zusammenhang zu bringen." Diesterwegs Stellung zu dieser Frage ist wohl bekannt genug, wer aber genaueres darüber zu erfahren wünscht, verschaffe sich seine auch aus andern Gründen lesenswerten „Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation." Wegen ihrer praktischen Vorschläge sei hier nur noch auf zwei Gewährsmänner hingewiesen. Rein schreibt: „In der Gemeinsamkeit der elementaren Grundlagen, die in der allen gemeinsamen Grundschule erworben werden, in der Gemeinsamkeit des Hauptziels und der Hauptmittel liegt die Einheit des Erziehungsschulwesens begründet: Die Größe unseres Schulwesens soll darin bestehen, daß alle Anstalten sich als Glieder einer gemeinsamen, umfassenden Thätigkeit fühlen, daß sie zusammen, nicht gegen einander zu arbeiten haben." Er fordert daher:

1.—5. Schuljahr: Grundschule	6.—8. Schuljahr:	Volksschule,
	6.—10. „	Realschule,
	6.—12. „	Gymnasium.

Hornemann sagt: „Auch jene drei Hauptarten der allgemeinen Bildung, die gelehrte, die realistisch-praktische und die Volksschule liegen keineswegs außereinander, vielmehr haben sie den Stoff der Bildung nach seinen Hauptteilen gemeinsam, unterscheiden sich aber durch den Grad der Vertiefung in denselben." Er vertritt deshalb folgende „Grundzüge" für ein System unseres Bildungswesens:

A. Vorbereitungs-schulen:	I. Volksschule.	II. Höhere Schulen: 1. Realschule,	2. Gymnasium.
B. Fachbildungs-schulen:	I. Niedere gewerbl. F.: Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen.	II. Mittlere F.: Gewerbe-, Handels-, Landwirtschaftsschulen.	III. Hochschulen.

Aus gleichen Erwägungen bezeichnet auch das österreichische Reichs-Volksschul-Gesetz vom 14. Mai 1869 die Volksschule als „eine öffentliche Anstalt und ist als solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich.“ „Sie hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, ihre Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen“ (§ 1). „Die Bürgerschule hat eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte zu gewähren. Dieselbe vermittelt auch die Vorbildung für Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulvorbildung nicht voraussetzen“ (§ 17). Letztere „besteht aus drei Klassen, welche sich an den fünften Jahreskursus der allgemeinen Volksschule anschließen“ (§ 18). Eine ähnlich scharfe Gliederung in „Primär- und Sekundärschulen“ finden wir im Kanton Bern laut Gesetz vom 24. Juni 1856. Die Gesetze und Gesetzentwürfe der deutschen Staaten lassen eine solche vermissen, und in fast wörtlich übereinstimmender Weise bezeichnen sie als die Aufgabe der Volksschule, der Jugend die Grundlagen religiöser (religiös-konfessioneller — Oldenburg), sittlicher (und vaterländischer) Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten durch Unterricht, (Übung) und Erziehung zu gewähren.

Diesem gegenwärtigen Stande gegenüber erstreben wir deshalb auch für unser Volk eine Schule, die anfangs allen Gliedern desselben gemeinsam in bewußter Anknüpfung an die Eigenart des deutschen Kindes eine allgemeine Grundbildung vermittelt, — die sich dann gliedert in eine Oberstufe und so viele höhere Schulen, als man für nötig halten mag, — es gehört das nicht hierher, deren jede aber nach ihren Mitteln und Kräften zu lebendiger Mitwirkung an der Kulturarbeit des deutschen Volkes befähigen hilft. Als Volksschule im strengsten Sinne des Wortes ist demnach nur jene Grundstufe zu bezeichnen, aber die geschichtliche Entwickelung einerseits, Zweckmäßigkeitsgründe andererseits lassen es ratsam erscheinen, auch in Städten, wo die Möglichkeit einer scharfen Trennung gegeben ist, nicht auf

eine solche zu dringen, sondern bei aller Unterscheidung in eine Ober- und Unterstufe, oder wie man sie sonst bezeichnen mag, doch beide in organischer Verbindung zu lassen.

Wir haben also festgestellt:

Die Schule dient der Kulturarbeit der Menschheit. Sie ist demnach ein Glied im sozialen Organismus, im Staats- und Gemeindeleben.

Wenn das höchste sittliche Ideal die Beteiligung der freien Persönlichkeit an der Kulturentwickelung der Menschheit im Rahmen der gesellschaftlichen Verbände ist zur Herstellung der sittlichen Weltordnung, so kann das höchste Ziel der Gesamterziehung nur der religiös-sittlich durchgebildete, weltgewandte Bürger sein, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen und thätigen Anteil an ihnen zu nehmen vermag.

Da die Schule dazu mitzuwirken berufen ist, hat sie sich in steter Wechselwirkung mit den anderen Erziehungsmächten zu halten.

Findet die deutsche Volksschule deshalb im deutschen Volksleben eine Quelle steter Erneuerung, so hat die mehrstufige städtische Volksschule im besonderen engen Anschluß an das Geschäfts- und Erwerbsleben der Städte zu suchen.

II.

Wie ist die Volksschule demgemäß zu organisieren?

Es handelt sich also jetzt um den Nachweis der Mittel zur Erreichung des oben bestimmten Zweckes, oder um Aufstellung eines Erziehungsplans. Aus in der Aufgabe selbst liegenden Gründen kann in dieser Arbeit von der Gestaltung des Schulwesens eines Staates, von der Dotation (Räume, Werkzeuge, Personen) und Inspektion nicht weiter die Rede sein; auch die Maßregeln der Regierung und der Zucht, so wichtig sie auch für den ganzen Effekt sind, können nur gelegentlich gestreift werden; in erster Linie sollen daher in dem Folgenden der Lehrplan und die sich aus ihm ergebenden Forderungen für unsere Schulorganisation in Betracht kommen. In der That treffen wir damit auch ihren Kernpunkt; denn ob wir sagen: „die Schule als Unterrichtsanstalt muß auch Erziehungsanstalt sein“, oder

mit Graser: „die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein", auf alle Fälle bleibt es dabei: „die Schule übt nur in dem Maße erziehliche Kraft, als sie den Unterricht (recht verstanden) ernstlich betreibt."

Allgemeine Grundlegung.

A. Welche Forderungen stellen wir an einen Lehrplan?

Auch von dem Lehrplan gilt das oben von der ganzen Schule gebrauchte Wort: Er muß alle Teilorgane haben, die zur selbstthätigen Auswirkung seiner besonderen Idee nötig sind, und diese müssen untereinander organisch verbunden sein, oder wie Dörpfeld sagt: er muß qualitativ vollständig sein.

1. Allgemeine Bildung und Fachbildung.

Wir weisen damit von vornherein alle Versuche, der Volksschule den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt zu nehmen und sie zur Fachschule irgend einer Art zu machen, ganz entschieden ab. Es ist zum mindesten ein unvorsichtiger Ausdruck, wenn wir in Schmids Encykl. II., S. 169 lesen: „Es liegt im Interesse jeder Anstalt, die eine wirklich organische Entwickelung gewonnen hat, des Gymnasiums, der Realschule und der Volksschule, daß sie ihre Schüler in der Richtung vorbereitet empfange, welche die Berufsbildung nun verfolgen soll." Auch Dörpfeld klagt darüber, daß der tiefgreifende Unterschied zwischen einer Bildungsanstalt und einer Fachschule nicht streng genug beachtet wird und daher die Schuldisziplinen zu früh ein fachwissenschaftliches Gesicht annehmen, „damit — mit diesem Zunftzopf — hängt es auch zusammen, daß die Zoologie, Botanik und Mineralogie schon auf den unteren Stufen abgemacht werden und doch, obwohl sie also auf den oberen Stufen nicht mehr vorkommen, gewöhnlich einen so großartigen, systematischen Unterbau erhalten, als ob in der Schule schon die ganze Wissenschaft darauf gebaut werden sollte. Damit hängt es auch zusammen, daß die Geographie so aufgequollen ist, wie wenn die Schüler sämtlich Entdeckungsreisende oder Generalstabsoffiziere werden sollten." „Die Schule hat keine Verpflichtung," sagt Güßfeldt (Erziehung der deutschen Jugend, S. 55), „Kenntnisse mit Rücksicht auf einen bestimmten Lebenslauf zu übermitteln. Der Beruf der Schüler ist eben, keinen zu haben. Es sollen also der Jugend nur die Kenntnisse übermittelt werden, deren sich niemand entschlagen kann, wenn er ins Leben tritt,

und ferner solche Kenntnisse, von welchen aus der Intellekt durch Schlußfolgerungen zu neuen Kenntnissen, sogenannten Erkenntnissen, gelangen kann." Der Hinweis auf Comenius und Pestalozzi erübrigt sich wohl; um aber jeden Irrtum auszuschließen, muß dennoch ausdrücklich betont werden, daß wir zu dieser Frage im Grunde doch etwas anders stehen als der letztere und seine Schule, auch als der Herbartianismus im großen und ganzen.

2. Formale und materiale Bildung.

Die oben bereits zurückgewiesene einseitige Hervorhebung des Individuums ebensowohl, wie Herbarts Erkenntnismechanismus verlegen den Schwerpunkt der menschlichen Bildung in den Intellekt. Hiermit geht erstens eine falsche Auffassung der sogenannten formalen Bildung Hand in Hand. Einen sehr bezeichnenden Ausdruck findet diese Ansicht in Kerns Vorrede zu seiner „Methodik des deutschen Unterrichts": „So ist nun auch diejenige grammatische Bildung gerade die fruchtbarste, welche die wenigsten Konzessionen an einen etwaigen praktischen Nutzen macht, zumal dieser hier wie in der Logik doch immer ein unerreichbares Ziel bleibt, durch seine fruchtlose Erstrebung aber der klaren Einsicht in die sprachlichen Verhältnisse unsäglichen Schaden bereitet." Die Wissenschaft hat nun längst gezeigt, daß es eine formale Bildung, bei der der Unterrichtsstoff lediglich Mittel, nicht auch Selbstzweck ist, gar nicht giebt; sie hat bewiesen, daß jegliche Kräftebildung zugleich an einen bestimmten Vorstellungsinhalt geknüpft ist, und daß durch Lernen oder sonstige Übung erworbene Seelengebilde nur soweit als Kräfte wirken, als sie in andere Bestandteile eingehen, zu ihrer Verstärkung, Aufklärung und Vollkommenheit des Beharrens beitragen. Selbst Diesterweg giebt zu: „Eine rein oder bloß formale Bildung existiert gar nicht"; wenn er dann aber fortfährt: „die beste formale Bildung ist auch die beste in materialer Hinsicht", so dürfte eine Umstellung dieser beiden Begriffe der Wahrheit näher liegen, zumal er an anderer Stelle in erster Linie „Anbildung der zu einem thätigen und nützlichen Leben unentbehrlichen Kenntnisse" fordert. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen", aber nicht, um gleich damit eine zweite Einseitigkeit abzuweisen, wie einen verborgenen Schatz im Acker, sondern wie ein lebendiges Pfund, womit du arbeiten, womit du wuchern sollst. Sehr schön singt E. Rittershaus: „Wär' noch so viel dir auch beschert vom Wissen, gern will ich dir's gönnen; wohl hat das Wissen hohen Wert, doch deinen Wert giebt

dir dein Können.“ Und Kaiser Wilhelm II. sprach auf der Schulkonferenz 1891: „Es ist weniger Nachdruck auf das Können, wie auf das Kennen gelegt worden; das zeigt sich auch bei den Anforderungen, die in Examen gestellt werden. Es wird von dem Grundsatz ausgegangen, daß der Schüler vor allen Dingen soviel wie möglich wissen müßte, ob das für das Leben passe oder nicht, das ist Nebensache. Wenn man sich mit einem der betreffenden Herren unterhält und ihm klar zu machen versucht, daß der junge Mensch doch einigermaßen für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, dann wird immer gesagt, das sei nicht die Aufgabe der Schule; Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes, und wenn nur diese ordentlich getrieben würde, so wäre der junge Mann imstande, damit alles für das Leben Notwendige zu leisten.“ Im Gegensatze dazu fordert er eine nationale Bildung.

3. Intellektuelle und Gemütsbildung.

Noch eine dritte Einseitigkeit führt der Intellektualismus in seinem Gefolge, und ihre Wirkungen erstrecken sich nach zwei Richtungen, die Güßfeld (a. a. O., S. 60) so charakterisiert: „Die Schule soll nicht vergessen, daß der Mensch außer einem Gehirn auch ein Herz, übungsbegierige Sinne und einen Leib hat, den Gott nach seinem Bilde schuf; auch daß alles dieses denselben Anspruch auf Ausbildung erheben darf, wie der Intellekt.“ Wenn unser Altmeister Diesterweg sagt: „Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzischem Sinne — bildet den ganzen Menschen, aller Unterricht wirkt erziehend, jedenfalls intellektuell erziehend, d. h. die Denkkraft bestimmend, Gedankengehalt liefernd (und dadurch auf den Willen wenigstens indirekt wirkend),“ so zeigen die hervorgehobenen Stellen einen schwachen Punkt im bisherigen System an, den er wohl auch empfunden hat, wenn er sagt: „Das Interesse an der Sache ist die Beteiligung an derselben mit dem Gemüte; dieses stelle ich voran, es ist die Wurzel im Geiste. Aus ihm stammen die Impulse und nachhaltigen Kräfte für den Kopf und den Willen. Ein fester Charakter ist ohne Gemütstiefe und Gemütskraft undenkbar.“ Ob wir nun die praktische Seite des menschlichen Innenlebens, Gemüt und Willen, mit Fröbel als das Herrschende oder mit Herbart als das Abgeleitete betrachten, sie dürfen auf keinen Fall vernachlässigt werden, ohne daß sich ein wesentlicher Fehlbetrag im geistigen Besitze ergiebt. „Eine Prävalenz des einen über die beiden anderen Zweige der Erziehung findet nicht statt, alle drei sind

einander gleichwertig: das Zusammenwirken aller drei Bildungsfaktoren macht erst den im höchsten Sinne sittlichen Menschen aus.“ Von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir wieder einmal gestehen, daß unser Wissen eitel Stückwerk ist, denn daß weder Herbarts, noch irgend eine andere Psychologie ausreicht, um zur Grundlage einer Organisation in diesem Sinne zu dienen, ist wohl klar. „Eingehende Untersuchungen sind seitens der bisherigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik über Interesse, Aufmerksamkeit, Sinnlichkeit, Gedächtnis und Denken angestellt und für den didaktischen Teil der Erziehungslehre in maßgebender Weise verwertet worden. Intellektualistisch, wie diese durchweg waren, haben sie jedoch die zentrale Stellung und Bedeutung der Gefühle und Triebe im teleologischen Zusammenhange des Seelenlebens nicht erkannt . . .; besitzen wir aber einst einen für die pädagogische Wissenschaft verwendbaren, festen psychologischen Unterbau auch in dieser Hinsicht, so wird dann erst von einer in jeder Beziehung allgemeingiltigen pädagogischen Methode geredet werden können“ (Bergemann, a. a. O., S. 42).

4. Geistes- und Körperpflege.

Verlangen wir somit einerseits eine allseitige geistige Entwickelung, so dürfen wir andererseits aber auch die physischen Grundlagen derselben nicht außer acht lassen. Wir zählen hierher zunächst die direkten Maßnahmen zur Förderung der körperlichen Entwickelung, sodann auch diejenigen Bestrebungen der Neuzeit, durch welche eine engere Verbindung zwischen Lehre und Leben bezweckt wird. Es ist außer Zweifel, „daß der Leib kein bloß dienendes Werkzeug, noch ein bloß äußeres Material ist, in welchem die jedesmalige Gemütslage ihren entsprechenden Ausdruck findet, sondern vielmehr die wesentliche Bedingung für das Zustandekommen der Seelenthätigkeit, für viele ihrer individuellen Beschaffenheiten und zum Teil für den Fortgang, den die Bildung des inneren Lebens nimmt“ (Waitz, S. 52). — Was zunächst den ersten Punkt betrifft, so ist das „mens sana in corpore sano“ eins jener Worte, deren einschneidende Bedeutung durch allzu häufigen, gedankenlosen Gebrauch in ihrer Wirkung abgestumpft ist, sonst wäre es undenkbar, daß man sich mit einem solchen Ansatze zu positiven Maßregeln, wie es unser Turnunterricht thatsächlich doch nur ist, begnügt hätte. Jacusiel schreibt mit Recht (a. a. O., S. 38): „Giebt es einen einzigen Schulmann, der im Ernst an den Ernst dieser Art von Unterricht glaubt, der mit Überlegung es ausspricht, daß ein solcher Unterricht diejenigen Erfolge

zeitigen kann, welche nach der planmäßigen Absicht von ihm erwartet werden? Nicht doch, die ganze Art und Anlage des Schulturnens trägt vielmehr dazu bei, daß Schüler und Eltern gleicherweise sich daran gewöhnen, die Turnstunde nicht ernsthaft zu nehmen, und daß wohl keinem Lehrer soviel Entschuldigungszettel und Befreiungsgesuche zugehen, wie dem Turnlehrer." Durch wöchentlich zwei Turnstunden, die womöglich noch an einem Nachmittage hintereinander gegeben werden, kann allein nicht die hygienische Wirkung erzielt werden, deren unsere Jugend bedarf. Einen gangbaren, des Ausbaus fähigen Weg hat die Berliner Schulleitung bereits angebahnt durch die Anordnung, daß eine bessere Schreib- und Lesehaltung der Kinder zu Anfang der betreffenden Stunden durch geeignete Befehlswörter herbeigeführt, eintretende Muskelerschlaffung aber durch eingelegte kurze Leibesübungen — Aufstehen, Strecken der Arme u. s. w. — beseitigt werden solle. Solche Übungen im Typus der Zimmergymnastik, die an sich wenig anstrengend sind, es aber durch häufige Wiederholung werden, müssen mehrmals und planmäßig im Laufe des Unterrichts auftreten und den erschlafften Gliedern neue Kraft und Frische zuführen. Sodann muß nach den Beschlüssen des ersten Kongresses für Jugend- und Volksspiele 1894 „dem Turnunterricht das Bewegungsspiel als Ergänzung beigegeben werden, um der freien Entfaltung des Thätigkeits- und Bewegungstriebes noch mehr Raum zu schaffen und jede Gelegenheit, die Jugend in die freie Natur zu bringen, zu benutzen." In ähnlicher Richtung bewegten sich auch die Beschlüsse der 1891er Konferenz, und das damals gefallene Kaiserwort: „Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben", darf auch in der Volksschule nicht ungehört verhallen. Ebenso wird sich diese der Teilnahme an den zunächst noch notwendigen privaten Veranstaltungen der Kinderhorte, Kindervolksküchen, Ferienkolonien u. s. w. nicht entziehen können und wollen. Endlich aber wäre es von größter Bedeutung, unanfechtbares statistisches Material über den Zusammenhang der körperlichen und geistigen Entwickelung zu gewinnen. Die Untersuchungen von W. Townsend Porter — St. Louis haben bereits ergeben, daß die geistige Arbeitsleistung in direktem Verhältnis zur körperlichen Entwickelung steht, und zwar sind die geistig fortgeschritteneren Kinder im Mittel schwerer als die weniger vorgeschrittenen. (Vgl. die Tabellen in der Päd. Zt., Nr. 38, 1894.) Die von Prof. Axel Key—Stockholm ermittelten Schulkurven über das Längenwachstum und das Gewicht zeigen drei Entwickelungsperioden. Die Kurven des siebenten und achten Jahres stehen ziemlich hoch, dann folgt aber bei beiden ein Thal, das bis zum 13. Jahre reicht,

und zugleich ein sehr starkes Steigen der Krankheitskurven bis zum 14. Jahre; das schwächste ist das 10. Jahr. Mit dem 14. tritt die Pubertätsperiode ein und zugleich ein bedeutend schnelleres Wachstum der Knaben, sowohl an Länge, als auch an Gewicht. Selbst im Laufe eines Jahres fand er drei Perioden: 1. Von Ende November bis Ende März oder Anfang April mehr Länge, aber schwaches Wachstum. 2. Von April bis Juli oder August starke Längenzunahme, geringe Gewichtsvermehrung. 3. Von August bis November Längenwachstum schwach, Gewichtszunahme stark bis zur Hälfte des Dezember. Derartige auf deutsche Verhältnisse sich gründende Untersuchungen würden sicherlich auf die Gestaltung eines rationellen Lehrplans bedeutenden Einfluß üben müssen.

5. Individuale und soziale Bildung.

Was nun die erwähnte stärkere Verbindung zwischen Lehre und Leben angeht, so kommen hier besonders der Handfertigkeitsunterricht und die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen in Betracht, denn gegen den Handarbeitsunterricht der Mädchen, obgleich weniger stark begründet, herrscht kaum noch ein Widerspruch. „Die Volksschule hat allgemeinen, weil idealen Zwecken zu dienen, sie ist deshalb nicht in der Lage, ohne ihr Prinzip aufzugeben, einseitige und eine bestimmte Lebensaufgabe betreffende Interessen in den Vordergrund zu stellen," schrieben die Leipziger Schuldirektoren in ihrem Gutachten über den hauswirtschaftlichen Unterricht als Grund für seine Zurückweisung. In der That hatte die Schule, so lange bei beiden Bestrebungen nur von eigentlicher Berufsbildung die Rede war, nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, sich ablehnend gegen sie zu verhalten; jetzt jedoch liegt die Sache ganz anders. Nach Dr. Zwicks Ausführungen auf der 24. Generalversammlung des Vereins für Verbreitung von Volksbildung wird durch den hauswirtschaftlichen Unterricht das Pestalozzische Prinzip der Anschaulichkeit „konsequent weitergeführt, indem die Mädchen in der Schulküche nicht nur Objekt und Bild von Fern anschauen, sondern die Gegenstände in Gestalt von Nahrungsmitteln und deren Umwandlungsprodukten, von Feuerungsmaterialien und allerhand Küchenutensilien u. s. w. selbst in die Hand bekommen, damit eigene Versuche und hierdurch eigene Beobachtungen machen, zuverlässiger als sie irgend ein von fremder Hand ausgeführter Versuch nur fundieren kann. — Was nach Fröbel als Ausfluß des Triebes und Willens des Menschen bei der gesamten Erziehung obenan zu stellen ist, die Bethätigung des Kindes: in der Küche „wird's Er-

eignis“. — Es ist ein unmittelbares Heraufziehen des Kindes durch Vormachen und Üben seitens der Lehrerin ähnlich demjenigen der Mutter im Hause, ein hoher Gewinn in wirtschaftlicher Beziehung nach Ordnungsliebe, Reinlichkeit und Sparsamkeit, ein noch höherer in sittlicher nach edler Weiblichkeit, Wohlanständigkeit, Bescheidenheit, Freundlichkeit, Zurückhaltung u. s. w. in Wort und That. — Daß endlich solch praktischer Unterricht, welcher die in verschiedenen Lehrfächern, namentlich in Naturkunde und im Rechnen, gelehrten Wahrheiten zusammenfaßt, unter einen einheitlichen Gesichtspunkt, nämlich denjenigen des Familienhaushalts ordnet, daß das früher theoretisch Erkannte auf seine praktische Brauchbarkeit gleichsam die Probe bestehen muß, ein hohes Interesse erweckt, dem Mädchen neue Gesichtskreise eröffnet; daß schließlich diese Erfahrungen befruchtend auf den gesamten Schulunterricht zurückwirken und auch der Lehrerin eine willkommene Ergänzung der sonstigen mehr einseitigen Lehrthätigkeit bieten müssen, soll nur nebenher Erwähnung finden. „Was für den Knaben die erziehliche Handfertigkeit, das ist für das Mädchen der erziehliche hauswirtschaftliche Unterricht!“ Und jener, so führte Rektor Jahnke in der Oktobersitzung des Berliner Lehrervereins 1893 aus, tritt nur in der Form und Technik als gesonderter Unterricht auf. An den Werkzeugen läßt sich eine Reihe von physikalischen Erscheinungen und Gesetzen beobachten bezw. nachweisen. Bei der Herstellung der Gegenstände kommt es nicht so sehr auf das Objekt selbst, sondern vielmehr darauf an, was der Schüler dabei denkt und thut, wie er in der Schule gewonnene Kenntnisse in zweckentsprechender Weise verwertet bezw. ergänzt. Nachdem sich also beide als allgemeine Bildungsmittel erwiesen, durch welche der theoretische Unterricht in den Erfahrungen, die bei der Arbeit gewonnen werden, ein neues, festes Fundament erlangt, ja nachdem sie sich als notwendige praktische Ergänzungen desselben geltend machen, durch welche das Kennen zum Können wird, kann es nicht mehr fraglich sein, sie müssen in den Unterrichtsorganismus der Schule eingegliedert werden. Wenn dann hieraus einerseits unserm Handwerk ein neuer Aufschwung erblüht, wenn andererseits die Ernährungsfrage, „von deren Lösung die Zufriedenheit in der Familie, die körperliche und geistige Gesundheit der Mitglieder, die Erwerbsfähigkeit der künftigen Generation, ja deren kulturelle Fortschritte in erster Linie abhängen“ (Dr. Zwick), daraus Gewinn zieht, wer wollte dann noch kleinlicher Bedenken wegen grollend zur Seite stehen? Wenn dann endlich der Rechenunterricht durch einfache gewerbliche Buchführung, die Religion, Geschichte und Geographie durch Betonung sozialer und volkswirt-

schaftlicher Lehren, womit vielerorts schon ein guter Anfang gemacht ist, mehr Anschluß an das kräftig pulsierende Leben der Gegenwart gewinnen, so wird wohl kaum jemand behaupten wollen, daß diese Gegenstände dadurch an Bildungswert verlören, und daß es beim Eindringen solcher Bestrebungen bald mit einer Pädagogik als Wissenschaft zu Ende sei, wie Neue Bahnen, Jahrg. 1. S. 342 behauptet wird. Wir halten fest:

Die Volksschule ist allgemeine Bildungsanstalt, nicht Fachschule, darum muß der Erziehungsplan ein organisches Ganzes sein und alle Seiten der Entwickelung des deutschen Kindes, sowohl im ganzen wie auf den einzelnen Stufen, berücksichtigen; deshalb muß

1. Leibes- und Geistespflege in richtigem Verhältnis stehen,
2. bei der Geistespflege die intellektuelle, ästhetische und ethisch-religiöse Bildung im Gleichgewicht bleiben,
3. das volle, kräftige Leben des deutschen Volkes Ausgangs- und Zielpunkt sein.

B. Welche Lehrplangruppen ergeben sich daraus?

Bei einer genauen Umschau nach den Hauptbestandteilen, die notwendig sind, um unsern Forderungen zu genügen, wird sich zeigen, inwieweit die bisherige Praxis auf dem rechten Wege war, und wo auf Grund der Theorie, denn eine richtige Theorie ist nach Dörpfeld das Praktischste, was es giebt, Lücken auszufüllen sind.

1. Überblick.

Verschaffen wir uns zuerst einen Überblick über die Entwickelung und den heutigen Stand.

Der Lektionsplan der Volksschule zeigt

im 16. Jahrhundert:	im 17. Jahrhundert:
1. Katechismus.	1. Religion.
2. Kirchengesang.	2. Lesen.
3. Lesen.	3. Schreiben.
4. Schreiben.	4. Rechnen.
	5. Singen.
	6. Wissenschaft etlicher nützlicher Dinge.

im 18. Jahrhundert:		im 19. Jahrhundert:
1. Religion.		1. Religion.
2. Lesen.		2. Deutsch.
3. Schreiben.		3. Rechnen.
4. Rechnen.		4. Geometrie.
5. Singen.		5. Naturgeschichte.
6. Naturkunde	nur bei-	6. Naturlehre.
7. Geographie	läufig zu	7. Geographie.
8. Geschichte	lehren.	8. Geschichte.
		9. Singen.
		10. Schreiben.
		11. Zeichnen.
		12. Turnen.
		13. Weibliche Handarbeiten.

Im letztgenannten Zeitraum zerlegt sich meistens dann noch der Begriff Religion in

Biblische Geschichte,
Katechismus,
Perikopen,
Sprüche und Lieder,
Memorierstoff,

der Begriff Deutsch in

Anschauung,
Lesen,
Grammatik,
Orthographie,
Aufsatz.

Interessant und auch für unsere späteren Untersuchungen wichtig ist die Tabelle 9, S. 86 der bereits genannten Schrift: „Entwickelung des Berliner Gemeindeschulwesens" von Dr. Zwick.

Lektionspläne der Gemeindeschulen in den Jahren 1840, 1860, 1873 und 1893.

Lektionsplan der vierklassigen Kommunal=Armenschule (4 Knaben= und 4 Mädchenklassen) im Jahre 1840.

Unterrichts=Gegenstand	Knaben.				Mädchen.			
	Klasse				Klasse			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
	Zahl der Stunden				Zahl der Stunden			
Religion	6	6	6	6	6	6	4	4
Lesen	4	6	10	10	4	4	7	8
Deutsche Sprache u. Rechtschreiben	6	4	—	—	2	2	—	—
Schönschreiben	4	4	4	4	4	4	3	2
Rechnen	4	4	4	4	4	4	3	3
Formenlehre	2	2	—	—	—	—	—	—
Vaterlands= und Weltkunde . .	4	4	—	—	2	2	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	1	1
Weibliche Handarbeiten . . .	—	—	—	—	8	8	8	8
Zusammen wöchentlich	32	32	26	26	32	32	26	26

1850 spaltet sich in den Knabenklassen die Vaterlands= und Weltkunde in Naturkunde (im Sommer) 2 Stunden, Erdkunde und Geschichte (im Winter) je 2 Stunden; in den 1. und 2. Mädchenklassen statt Weltkunde wöchentlich 2 Stunden Erdkunde und 8 Stunden Handarbeiten.

Lektionsplan einer sechsklassigen Kommunalschule (6 Knaben= u. 6 Mädchenklassen in 2 Abteilungen) im Jahre 1860.

Unterrichts=Gegenstand	Knaben.						Mädchen.					
	Klasse						Klasse					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Zahl der Stunden						Zahl der Stunden					
Religion	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Lesen und Deutsch . . .	8	10	8	10	10	10	6	6	8	10	10	10
Schreiben	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Rechnen	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Geometrie und Zeichnen	4	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Naturkunde	2	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Vaterlandskunde (i. Sommer Geographie, i. Winter Geschichte)	2	2	2	—	—	—	2	2	—	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Weibliche Handarbeiten .	—	—	—	—	—	—	8	8	8	—	—	—
Zusammen wöchentlich	32	32	26	26	26	26	32	32	32	26	26	26

Lektionsplan der sechsklassigen Gemeindeschule im Jahre 1873 nebst den bis 1893 erfolgten (in Klammern beigefügten) Änderungen.

Unterrichts-Gegenstand	Knaben.						Mädchen.					
	Klasse						Klasse					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	Zahl der Stunden						Zahl der Stunden					
Religion . . .	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Deutsch (2 Stdn. Anschauung in 5 u. 6) . . .	8	8	10(8)	10	12(9)	12(11)	6	6	8	10(8)	12(9)	12 (11)
Rechnen . . .	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Geschichte . . .	2	2	— (2)	—	—	—	2	2	— (2)	—	—	—
Geographie (Heimatskunde in 4)	2	2	2	2	—	—	2	2	2	— (2)	—	—
Naturkunde . .	3	2	2	2	—	—	2	2	2	—	—	—
Geometrie (Formenlehre in 3)	3	2	— (2)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen . . .	2	2	4(2)	2	— (2)	—	2	2	2	— (2)	— (2)	—
Gesang	2	2	2	2	2(1)	2(1)	2	2	2	2	2(1)	2(1)
Turnen	2	2	2	2	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)	— (2)
Weibliche Handarbeiten . . .	—	—	—	—	—	—	8(6)	8(6)	8(4)	8(4)	—	—
Zus. wöchentl.	32	30	30	28	22	22	32	32	32	28	22	22

Nach den geltenden gesetzlichen Bestimmungen in den deutschen Staaten erstreckt sich der Volksschulunterricht in der Regel auf Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen (Raumlehre), Weltkunde (Geschichte, Geographie, Naturkunde), Zeichnen, Gesang, Turnen und weibliche Handarbeiten; (in Baiern und Sachsen auch nach Bedarf Obstbaumzucht). Die größten Gegensätze bieten Württemberg und Hamburg; dort werden als wesentliche Gegenstände des Unterrichts Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen betrachtet, hier dagegen Religion, deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geometrie und Algebra, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Englisch, Zeichnen, Gesang und Turnen, (Französisch, soweit es die Verhältnisse gestatten), weibliche Handarbeiten. Genaueres über die Regelung in den Einzelstaaten findet man in Nr. 7 der Päd. Zt. 1895, wozu der Verfasser, J. Tews, sehr treffend ausführt, daß die Volksschule das, was sie sein müßte, laut Gesetz nirgends ist. Sie wird überall als eine Einheit betrachtet, die isoliert von allen anderen

Bildungsanstalten von vornherein für die Kinder bestimmter Volkskreise, nicht für die Jugend des ganzen Volkes berechnet und daher eine zusammengeschobene Nachbildung höherer Lehranstalten ist. Sie lehrt in den unteren Klassen die elementaren Fertigkeiten, vielfach recht früh gemischt mit mancherlei Wissensstoffen, und in den oberen die Elemente einer Reihe von Wissenschaften, das moderne Leben mit seinen klar ausgesprochenen Forderungen hat nur in geringem Maße Berücksichtigung gefunden. „Wie bereits die Definition der Aufgabe der Volksschule erkennen ließ, sind die Schweizer Schulen und die Volks- und Bürgerschulen Österreichs in dieser Hinsicht den unsrigen einen ganz bedeutenden Schritt voraus. Ein Blick auf die Lehrgegenstände derselben bestätigt diese Beobachtung in vollem Umfange.

Die Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule sind: christliche Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache, Rechnen und Geometrie, Naturkunde, Geschichte und Geographie, insbesondere des Vaterlandes, Gesang, Schönschreiben, Zeichnen, Leibesübungen, weibliche Arbeiten.

Die Lehrgegenstände der Sekundärschule sind: Religions- und Sittenlehre, deutsche und französische Sprache, Arithmetik, Geometrie in Verbindung mit praktischen Übungen, Geographie, Geschichte und vaterländische Staatseinrichtung, Naturkunde, mit besonderer Rücksicht auf Landwirtschaft und Gewerbe, Gesang, Zeichnen und Schönschreiben, angemessene Leibesübungen, womit auch Waffenübungen verbunden werden können.

Kanton Zürich. Gesetz vom 23. Dezember 1859.

Die Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule sind: Religion, Lesen und Schreiben, Unterrichtssprache, Rechnen in Verbindung mit der geometrischen Formenlehre; das für die Schüler Faßliche und Wissenswerteste aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung; Zeichnen, Gesang; ferner weibliche Handarbeiten für Mädchen, Turnen für Knaben obligat, für Mädchen nicht obligat.

Die Lehrgegenstände der Bürgerschule sind: Religion, Unterrichtssprache in Verbindung mit Geschäftsaufsätzen, Geographie und Geschichte mit besonderer Rücksicht auf das Vaterland und dessen Verfassung; Naturgeschichte, Naturlehre, Rechnen in Verbindung mit einfacher Buchführung, Geometrie und geometrisches Zeichnen, Freihandzeichnen, Schönschreiben, Gesang;

ferner: weibliche Handarbeiten für Mädchen, Turnen für Knaben obligat, für Mädchen nicht obligat.

Österreich. Gesetz vom 2. Mai 1883. § 3 und § 17.

Die Ideen, aus denen diese Gesetzesbestimmungen hervorgewachsen sind, haben auch die Gestalt der modernen französischen Volksschule bestimmt.

Die Lehrpläne der eigentlichen Volksschule (école primaire élémentaire) umfassen: Lesen, Schreiben, die französische Sprache, das Rechnen und das metrische System, Geschichte und Geographie, besonders die von Frankreich; Anschauungsunterricht und die ersten Kenntnisse der Naturwissenschaften und der Geometrie, Gesang und Zeichnen und für die Landschulen Ackerbau und Gartenbau.

Der höhere Volsschulunterricht in den écoles primaires supérieures begreift außer dem tieferen Eingreifen in den Stoff der elementaren Volksschule das angewandte Rechnen, die Elemente der Algebra und der Geometrie, das kaufmännische Rechnen und die Buchführung, die Physik und die Naturwissenschaften in ihrer Anwendung auf den Landbau, die Industrie und die Gesundheitslehre, das geometrische und Ornamentzeichnen und das Modellieren, die ersten Kenntnisse des gemeinen Rechtes und der politischen Wirtschaftslehre, die französische Geschichte und Litteratur, die Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Gegenwart, die industrielle und Handelsgeographie, eine fremde Sprache, und zwar die des Nachbarlandes, die Handarbeit in Holz und Eisen für die Knaben, Nähen und Zuschneiden für die Mädchen. Der Unterricht ist nicht streng an die Grenzen des Lehrplans gebunden, muß aber stets von dem eigentlichen höheren Unterricht (enseignement secondaire) unterschieden werden.

Das vorstehend gezeichnete Bild fällt zweifellos nicht zu unsern Gunsten aus."

2. Gruppierungsversuche.

Dörpfeld sagt darüber auf Seite 1 seiner „Grundlinien einer Theorie eines Lehrplans": „Die herkömmliche Redeweise pflegt die Lehrgegenstände der Volksschule so aufzuzählen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Gesang — eventuell fügt sie noch Geographie und Geschichte hinzu, vielleicht auch Naturkunde. Woher diese Redeweise stammt, ist klar: in dieser Reihenfolge sind die Lehrgegenstände nach und nach in die Volksschule aufgenommen worden . . . sie ist ein schulhistorisches Dokument . . . die vulgäre Redeweise hat dieselbe jedoch konsequent

festgehalten, und die amtliche Sprache folgt ihr in der Regel getreulich nach, höchstens erlaubt sie sich die kleine Änderung, ehrenhalber die Religion voranzustellen." Er selbst fordert dagegen:

Der Lehrplan der Volksschule muß umfassen:

A. Die sachunterrichtlichen Fächer: Naturkunde, Menschenleben (in Gegenwart u. Vergangenheit), Religion;

B. Die Sprache (Muttersprache) mit ihren Fertigkeiten: reden, lesen, schreiben;

C. Die (rein) formunterrichtlichen Fächer: Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Hören wir erst noch einige bedeutsame pädagogische Stimmen. Dr. G. Fröhlichs Aufstellung in den „Grundlehren der Schulorganisation" ist der obigen sehr ähnlich: Die Auswahl muß allen Interessen und Wissenszweigen gerecht werden:

a) Sachunterricht: Anschauung, Religion, Weltgeschichte, Naturkunde, Geographie;

b) Ausdruckunterricht: Sprechen, Aufschreiben, Lesen, Rechtschreibe- und Sprachlehre, Aufsatz;

c) Formunterricht: Rechnen, Schönschreiben, Zeichnen, Singen.

Grüllich weicht schon stärker ab:

Unterrichtszweige und deren Gruppierung:

I. Sach- und Gesinnungsunterricht: Gott, Mensch, Natur: Religion — Geschichte und Geographie — Naturkunde;

II. Sprach- und Gesangsunterricht entnehmen ihren Stoff jenen drei Gebieten;

III. Zahl und Form der Dinge: Rechnen, Geometrie, Zeichnen;

IV. Turnen;

V. Handarbeiten.

Rein bietet dagegen eine völlig abweichende Anlage:

A. Menschenleben.

Historisch-humanistische Fächer.

1. Gesinnungs-Unterricht:	2. Kunst-Unterricht:	3. Sprach-Unterricht:
1. Bibl. Geschichte.	1. Singen.	1. Muttersprache.
Kirchengeschichte.	2. Zeichnen.	(2. Fremde Sprachen.)
2. Profangeschichte.	3. Modellieren.	
3. Litteratur.		

B. Natur.

1. Geographie.	2. Naturwissenschaften.	3. Mathematik (Handarbeit).

(Zur Pflege körperlicher Gewandtheit: Turnen, Spiel rc.)

3. Beurteilung derselben.

Zunächst ist es angenehm auffallend, daß wir bei keinem dem gebräuchlichen Sammelnamen „Deutsch" begegnen. Was hat man nicht schon alles damit bezeichnet: den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesang-Unterricht; Rechtschreibung, Diktat und Aufsatz; Grammatik und Litteratur. Ja es ist noch nicht allzu lange her, da packte man noch das ganze Gebiet der Realien hinein, und da in den Lesebüchern stellenweise selbst mit der Religion bereits ein guter Anfang gemacht war, so hätten sich bei einigem guten Willen die paar übrigen Fächer wohl auch noch unterbringen lassen, und die Konzentrations- und noch einige Fragen wären gelöst gewesen wie der gordische Knoten! — Der ganze Volksschulorganismus ruht lediglich auf dem Grunde des Deutschtums; deutsch ist für uns ein Prinzip, keine Disziplin. Dasselbe sagt Kehr auch vom Anschauungsunterricht; setzen wir diesen Begriff gleich Anschaulichkeit, so hat er recht; aber auch sonst ist jener kein Lehrfach im strengen Sinne des Wortes, dennoch behalten wir ihn auf der untersten Stufe, auf der es sich um Gewinnung der einfachsten Wahrheiten aus verschiedenen Gebieten handelt, bei, bis er sich bei wachsender Befähigung des Kindesgeistes allmählich in seine Einzelfächer auflöst, nennen wir ihn aber lieber, um gleich die Richtung, wo der Lehrstoff gesucht werden muß, und den Zweck, den er verfolgt, anzudeuten, Heimatskunde. Ferner müssen die Fertigkeiten des Schreiben- und Lesenkönnens als „selbstverständliche Voraussetzungen aller modernen Bildung" anfangs gemeinsam, später getrennt, so lange, aber auch nur so lange auftreten, bis ihre Übung von den andern Fächern bei richtiger Handhabung notwendig mit besorgt werden muß. Sodann handelt es sich um das Verständnis und den Gebrauch der heutigen Mund- und Schriftsprache; wenngleich auch hierbei die sogenannten Wissensfächer das Beste thun müssen, so können wir doch ohne grammatische, orthographische . . . . Übungen und Belehrungen in gedrängter Kürze, sagen wir dafür „Sprachlehre", nicht auskommen. Endlich soll auch der Volksschüler seinen Anteil haben an dem geistigen Erbe unsers Volkes, mitfühlen, wie sich bei unseren Besten eine Thatsache, ein Eindruck „im Gemüte gespiegelt hat und in dieser subjektiven (ästhetischen oder ethischen) Betrachtung verarbeitet worden ist", dem Gemütsproletariat entrissen werden durch Einführung in unsere Litteratur. So zerlegt sich uns der Lehrplanbegriff „Deutsch" dauernd in: Heimatskunde, Schreib-Lesen, Sprachlehre und Litteratur, selbstverständlich ohne damit eine Bezugnahme auf einander abzulehnen.

Man kann nun bei der Auswahl der Lehrfächer die Frage so

stellen: Wenn dem Kinde das und das übermittelt wird, was hat es davon? also von den Einzeldisziplinen ausgehen und sie auf ihren Bildungswert prüfen; man kann aber auch von dem Subjekte der Erziehung, dem Kinde, ausgehen und fragen: Wenn die und die Bedürfnisse zu befriedigen sind, was ist dann am wirksamsten? Beide Betrachtungsweisen sind notwendig, um die rechte Mitte zwischen didaktischem Materialismus und didaktischem Formalismus zu finden; sie haben einander zu ergänzen und zu berichtigen. Daß es auf dem ersten Wege, dem der Synthese, sehr schwer ist, „qualitative Vollständigkeit“ zu erreichen, sehen wir an den obigen Aufstellungen, insbesondere auch an dem eifrigen Verteidiger dieser Forderung, an Dörpfeld. Die schwächste Stelle bei ihm wie auch bei Fröhlich hat er selbst sehr wohl gefühlt, wenn er S. 147 schreibt: „Wenn in jener Formel das Turnen und der Handarbeitsunterricht nicht mit genannt sind, so sind sie darum nicht vergessen. Hier kam es mir nur darauf an, diejenigen Lehrfächer festzustellen, welche zur Formierung des Gedankenkreises dienen. Was wäre aber ein gebildeter Geist ohne geschickte Leibesglieder? Darum darf auch das Turnen und der Handarbeitsunterricht im Lehrplan nicht fehlen. Weiter unten wird mehr darüber zu reden sein.“ Thatsächlich habe ich aber weiteres nicht gefunden; auch bei Grüllich und Rein bilden sie nur ein loses Anhängsel. Daß bei allen der hauswirtschaftliche Unterricht fehlt, darüber wollen wir nicht rechten, und ob unter Handarbeit auch die Knabenhandarbeit mitbezeichnet sein soll, ist mir zweifelhaft geblieben; schwerer aber fällt ins Gewicht, daß bei den ersten beiden die Geometrie fehlt. Besser freilich ist es, wenn wir statt dieses Begriffs „Raumlehre“ setzen. „Um aus der Geometrie den vielgerühmten und selten erzielten Nutzen für Verstandesschärfung zu ziehen, muß man vor allem von dem absehen, was sie gerade am meisten in Ruf gebracht hat — von den Beweisen. Der Ausgang muß von der Anschauung, der Fortgang durch Messung geschehen; die Geometrie muß zu ihrem Ursprunge, der Feldmeßkunst, zurückkehren,“ sagt Curtmann, und Prof. Dr. Lothar Meyer schreibt in der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“: „An den allereinfachsten Dingen straucheln unsere angeblich mathematisch geschulten Leute. Irgend eine Fläche, einen Raum, ein Gärtchen oder Zimmer richtig auszumessen und durch Zeichnung wiederzugeben, wie wenige sind dazu imstande. Wenn irgendwo, so ist vor allem in der Mathematik das Können wichtiger und wertvoller als das Wissen.“ Gilt das schon von den höheren Schulen, wie viel mehr dann von der Volksschule! Endlich ließe sich gegen die Dreiteilung von Sach-, Sprach-

oder Ausdruck- und Formunterricht manches einwenden; nur auf eins sei hingewiesen: wenngleich in den formunterrichtlichen Fächern „ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht sorgfältig beachtet und zum besten beider Teile unterrichtlich verwertet werden müssen“, so haben sie doch, besonders das Rechnen, als Schulfächer ihre „Sachgebiete“, die nur ihnen eigentümlich sind. Es soll jedoch nicht vergessen werden, daß es eine streng trennende Teilung auf diesem Gebiete überhaupt nicht giebt; darum kann und soll auch die folgende, auf dem zweiten Wege, unseren theoretischen Erörterungen gemäß gewonnene, diesen Anspruch nicht erheben, denn es

„ist mit der Gedanken-Fabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück,
Wo ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt.“
(Faust I.)

4. Feststellung.

Wir stellen kurz zurückschauend folgendes fest:

Die Körperpflege erfordert den Betrieb des Turnunterrichts, der Zimmergymnastik, der Spiele und der Ausflüge, welch letztere auch wichtiges Material für die Geistesbildung liefern.

Wenn es sich bei der Geistespflege nur um Gewinnung der einfachsten und unentbehrlichsten Elementarkenntnisse handelte, so würde der Lektionsplan des 17. Jahrhunderts mit Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Wissenschaft etlicher nützlicher Dinge, sagen wir dafür Heimatskunde, dazu ausreichend sein; aber der deutsche Staatsbürger, insbesondere auch die große Masse der handel- und gewerbtreibenden Bevölkerung der Städte bedarf der weiteren Ausrüstung fürs Leben, um konkurrenzfähig zu bleiben.

Zur vollen Entfaltung ethisch-religiösen Sinnes ist außerdem für ihn erforderlich ein Einblick in die Grundzüge der Entwickelung unsers Volkes, also die Geschichte, und Anteil an den Geistes- und Gemütsschätzen unserer Sprache, die Litteratur (Lesen). In dieser, wie in intellektueller Hinsicht ist ihm von nöten: Kenntnis und Gebrauch der Sprache, Sprachlehre; Kenntnis des Vaterlandes und seiner Stellung in der Welt, Geographie; Kenntnis der wichtigsten Naturkörper und -kräfte, Naturgeschichte und Naturlehre, ergänzt durch Raumlehre, Handfertigkeit und Zeichnen; und endlich fordert die Beteiligung am wirtschaftlichen Leben Kenntnisse, die zwar zum

Teil gelegentlich in anderen Fächern gestreift werden müssen, wenn anders diese ihre Aufgabe richtig verstehen, die aber keine integrierenden Bestandteile derselben bilden, und, da sie als Nebenstoffe an verschiedenen Stellen eben nur berührt werden, an keiner zu ihrem vollen Rechte kommen, eben so wenig, wie wenn z. B. die Berücksichtigung geschichtlicher Thatsachen in der Geographie den Geschichtsunterricht, oder das Berühren der Tiere, Pflanzen und Produkte der Länder die Naturkunde überflüssig machen sollte. Der Deutsche des 19. und bald des 20. Jahrhunderts ist der patriarchalischen Bevormundung entwachsen und muß für sich selbst denken und sorgen. Er muß wissen, wie er es einzurichten hat, um sich am zweckmäßigsten zu ernähren und zu kleiden, um sein Heim, und sei es die bescheidenste Hofwohnung, möglichst gesund und wohnlich zu gestalten; wie er in Krankheits- und Unglücksfällen, ohne Unheil anzurichten, einzugreifen hat; wie er Ordnung halten kann in dem, was er besitzt, erwirbt und ausgiebt; in welchen Formen sich das geschäftliche Leben abspielt; was er der Gemeinsamkeit schuldig und für sie zu leisten verpflichtet ist. Das ist die praktische Sozialpolitik der Volksschule, ihr Kampf gegen den Umsturz ohne parteipolitische Färbung; nennen wir es kurz Wirtschaftslehre.

Endlich muß noch erwähnt werden, daß auch die ästhetische Bildung, das Gefühl für Harmonie der Sprache, Töne und Formen durch die bereits erwähnten Fächer (Litteratur, Gesang, Zeichnen, Handfertigkeit und Turnen) zu ihrem Rechte kommt.

Da die Ausdehnung, Reihenfolge und Stufengruppierung der Lehrfächer erst weiter unten eingehend zu erörtern ist, so würde es ein schiefes Urteil erwecken, wenn wir schon hier eine den obigen Gesetzesbestimmungen vergleichbare Formel aufstellen wollten; ähnlich so liegt die Sache mit einer Aufstellung nach Art derjenigen der oben erwähnten Pädagogen; nichtsdestoweniger lassen wir eine solche unter dem eben gestellten Vorbehalt folgen, um die Stoffgruppen zu kennzeichnen, die bei voller Entfaltung des Schulbetriebs als unerläßlich zu betrachten sind.

Erziehungsplan.

I. Erziehung durch die Schulordnung.

II. Erziehung durch besondere Maßnahmen:
Schulfeste, Schulbäder u. dgl.

III. Erziehung durch den Unterricht:

A. Leibespflege:

a. Turnen.

b. { Zimmergymnastik.
Spiele.
Ausflüge und Spaziergänge.

B. Geistespflege:

a. Ethisch-religiöse Bildung:	1. Religion.	(Heimatskunde.)
„ „ „	2. Geschichte.	
„ „ „	3. Lesen (Litteratur).	
b. Intellektuelle Bildung:	4. Sprachlehre.	
„ „	5. Geographie.	
„ „	6. Naturkunde.	
„ „	7. Wirtschaftslehre.	
„ „	8. Rechnen.	
„ „	9. Raumlehre.	
„ „	10. Handfertigkeit.	
c. Ästhetische Bildung:	11. Zeichnen.	
„ „	12. Schönschreiben.	
„ „	13. Singen.	
„ „	(Litteratur s. oben.)	

oder:

a. Grundlegende Fächer:	
Menschenleben	1. Religion.
(eth.-ästh.)	2. Geschichte.
	3. Litteratur.
Natur	4. Naturgeschichte.
(intell.)	5. Naturlehre.
	6. Geographie.
b. Anwendende Fächer:	7. Sprachlehre.
intell.	8. Wirtschaftslehre.
	9. Rechnen.
	10. Raumlehre.
	11. Handfertigkeit.
eth.-ästh.	12. Zeichnen.
	13. Schönschreiben.
	14. Singen.

Leitlinien für den Aufbau.

A. Allgemeiner Organisierungsgrundsatz.

1. Feststellung desselben.

Nachdem wir im allgemeinen festgestellt haben, was zur allseitigen, wir könnten auch sagen harmonischen Entwickelung des Kindes in der deutschen Volksschule heranzuziehen ist, nachdem wir also die Teilorgane gewonnen haben, müssen diese wieder in eine organische Verbindung treten, sonst verfallen wir dem Spotte Mephistos: „Dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt, leider! nur das geistige Band." Denn, daß unser obiges System nicht gleich von vornherein mit voller Wucht auftreten darf, daß dabei die Reihenfolge von Bedeutung ist, daß es endlich nicht gleichgiltig ist, was und wieviel jedes Einzelgebiet zum Gesamtergebnis beisteuert, bedarf in einer pädagogischen Arbeit nicht erst des Nachweises, ebensowenig kann ein Zweifel darüber bestehen, daß wir den einzig berechtigten Maßstab bei der Aufführung des Erziehungsgebäudes in dem Subjekte der Erziehung, in dem Entwickelungsbedürfnis des Kindes zu suchen haben. Aber wie nicht alle Menschen mit gleicher Gestalt und Kraft des Körpers ausgestattet sind, so sind sie es auch nicht in geistiger Beziehung. Der ererbten und erworbenen Verschiedenheiten sind bei den Kindern desselben Volks-, Stammes-, ja Familienverbandes so viele, daß eine vollkommene Berücksichtigung der Individualitäten, zumal beim Massenunterricht unserer Volksschulen, zu den Unmöglichkeiten gehört. „Gemessen muß werden mit der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler, nicht, wie dies leider nur zu oft geschieht, mit der Leistungsfähigkeit der talentvolleren" (Dr. Fr. Hofmann in dem Vortrage: Die Volksschule und die höheren Schulen). In der That ist dieser didaktische Materialismus ein Krebsschaden, der in erster Linie und, wie sich weiter unten zeigen wird, zum Teil notwendigerweise den nicht voll ausgebauten Schulen anhaftet. Dr. Fr. Sander meint zwar: „Wenn die Anforderungen der Volksschule über die geistige Leistungsfähigkeit der Mehrheit hinausgeht, so ist das verkehrt, aber der gesundheitsnachteilige Einfluß ist damit nicht bewiesen, da diese Mehrzahl dem übertriebenen Bemühen des Lehrers eine glückliche Passivität entgegenzusetzen weiß." Im Ernste weiß ich diesem Worte nichts Besseres entgegenzusetzen, als ein anderes: „Der Tag, an welchem die Kinderschule alles Material, welches nach Maßgabe psychologischer Erkenntnis nicht in sie gehört, allgemein herausscheidet und dasselbe

anderen Bildungsstufen überweist, ist der Geburtstag wirklich menschlicher Bildung" (C. Felde: Die nötige Reform der Jugenderziehung. Wolfenbüttel 1846). Und der Altmeister des Schweizer Schulwesens, Th. Scherr, sagt: „Indem man sich abmüdet, die Lehren, Erfahrungen und Bedürfnisse des ganzen Lebens in die Kinderjahre hineinzuziehen, indem man in geistiger und praktischer Hinsicht Bildungsvorteile aus diesen Jahren ziehen will, die für das ganze Leben reichen, handelt man im schärfsten Gegensatze zur Kindesnatur." — Wollte man sich aber im großen und ganzen den schwächeren Schülern anschließen, so wäre das ein beklagenswertes Herabdrücken des Bildungsstandpunktes der Allgemeinheit und eine Quelle der Abstumpfung und anderer Unzuträglichkeiten für die große Mehrzahl. Es ist daher zunächst erforderlich, ein der leiblichen und geistigen Gesundheit schädliches Übermaß und Mindermaß zu vermeiden; bei genauerer Beobachtung in örtlicher Begrenzung wird sich auch wohl ein im allgemeinen zutreffendes Durchschnittsbild gewinnen lassen, das bei der Verteilung der Bildungsarbeit zu Grunde zu legen ist. Wenn Diesterweg als Grundsatz aufstellt: „Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den Entwickelungsgesetzen des Schülers," so ist für Österreich diese Norm durch die Verordnung vom 8. Juni 1883 etwas genauer so festgelegt: „Bei der Verteilung des Lehrstoffes sämtlicher Unterrichtsgegenstände auf die einzelnen Abteilungen, Gruppen oder Klassen ist insbesondere darauf zu achten, daß alle normal entwickelten Schüler das Lehrziel erreichen und zum Aufsteigen auf die höhere Unterrichtsstufe befähigt werden können." Für uns gilt daher in den folgenden Erörterungen als kurze Regel:

> Den Maßstab für das Nach- und Nebeneinander der Bildungsarbeit bildet die Entwickelung des normalen Kindes.

2. Einschränkung.

Daraus ergiebt sich als nächste Folgerung, daß der Aufbau aller Erziehungsmaßnahmen im engsten Anschluß an den Standpunkt der Kinder, den sie bei ihrem Eintritt in die Schule durchschnittlich einnehmen, zu beginnen hat und auch fernerhin um so vollkommener werden kann, je mehr die in einer Klasse vereinigten Schüler gleichartig entwickelt sind; wir entsagen daher dem fruchtlosen Streben, einen in seinen Einzelheiten für alle Volksschulen passenden Plan aufstellen zu wollen, zumal sie auch in ihren genauer umschriebenen Zielen notwendig auseinander gehen müssen. „Die Wahl der Unterrichtsgegenstände kann für die Großstadt keine wesentlich andere sein,

als die durch die Vorschriften für alle Volksschulen des Vaterlandes normierte. Und dennoch: eine Landschule etwa an der polnischen Grenze oder auf der Kurischen Nehrung, selbst wenn sie sechsklassig wäre, hat eine andere Kulturaufgabe wie die sechsklassige Gemeindeschule Berlins. Die Eigentümlichkeiten des Lebens der Großstadt fordern von der Gemeindeschule eine ihnen angepaßte Erziehung des Großstadtkindes, ein Lehrziel in den vorgeschriebenen Unterrichtsfächern, das dem künftigen Bürger das Fortkommen sichert und ihn zu gedeihlicher Mitarbeit an den hier zu lösenden Aufgaben befähigt" (Dr. Zwick, a. a. O., S. 54). Selbst hinsichtlich der Großstädte, nehmen wir beispielsweise Hamburg und Berlin, ergeben sich wieder Unterschiede, die Berücksichtigung heischen; wo daher im folgenden örtliche Verhältnisse in Frage kommen, soll es mit Beziehung auf letztgenannte Stadt geschehen.

3. Folgerung für das vorschulpflichtige Alter und die Vorschulen.

Treten wir nun in die nähere Erwägung unserer obigen Folgerung ein, so stellt es sich als zunächst erforderlich heraus, genaues Beobachtungsmaterial über den Standpunkt der in die Schule eintretenden Kinder zu gewinnen. „Gerade bei dem Beginne seiner Thätigkeit hat der Lehrer seine Selbständigkeit in der Beobachtung der kindlichen Natur, seine emporziehende, geduldige Liebe gegen die Kleinen, seinen Sprachsinn und sein Sprachgeschick, seine Kunst, die vorhandene Vorstellungswelt ans Licht zu ziehen und an sie anzuknüpfen, zu zeigen. Gerade am Anfange des Unterrichtswerkes würde das blinde Benutzen eines Leitfadens ganz und gar verkehrt und unheilvoll sein," sagt Grüllich, dessen Ausführungen auf S. 85 ff. der Lehrer der Kleinsten immer und immer wieder lesen und im Herzen bewegen sollte. Darnach ist besonders zu achten

I. auf die äußere Erscheinung:
   1. ob sauber und reinlich, still und aufmerksam: „Die Zucht des Hauses ist für dich!"
   2. ob unsauber und verwildert: harter Kampf;
   3. ob teilnahmslos und verschlossen } Was hat die
   4. ob unruhig, beweglich, zerfahren } Familie versehen?

II. auf die Vorstellungswelt:
   1. welche Laute fehlen dem Kinde?
      kann es ein Sätzchen sprechen?

2. welche Haus- und fremden Tiere kennt es?
welche Pflanzen sind ihm bekannt?
was weiß es von den Beschäftigungen der Menschen?
welche Naturerscheinungen kennt es?
3. welche Liedchen, Gedichtchen kann es sprechen?
welche singen?
4. welche religiösen Eindrücke bringt es mit?
zeigt es sich verträglich?
welche sittlichen Mängel treten hervor?

Als nächstes Erfordernis auf Grund dieser Beobachtungen wird sich ergeben, daß für solche Kinder, denen ein Kreis passender Altersgenossen oder Geschwister fehlt, oder bei denen die häuslichen Verhältnisse der Entwickelung hemmend entgegentreten, im vorschulpflichtigen Alter der Kindergarten oder, wie Diesterweg ihn nennt, „die gemeinschaftliche Kinderstube mehrerer Familien", ergänzend eintritt, um auch diese dem Durchschnitt möglichst zu nähern. Er wird diese segensreiche Aufgabe um so vollkommener lösen, je mehr Curtmanns Regeln Beachtung finden: „Heiter, kindlich beschäftigen, nicht lernen; spielen, nicht turnen; sprechen, nicht lesen; malen, nicht schreiben; zählen, nicht rechnen; bauen, nicht konstruieren; viel Sand, viel Steinchen, viel Klötzchen, auch kein Mangel an Geschichtchen, Verschen, Liedchen; dabei Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheit bis ins Kleinste." Durch dieses Emporziehen weniger günstig gestellter Kreise fällt dann auch der aus der zweiten Hälfte unserer obigen Folgerung entnommene einzig berechtigte Einwand gegen die allgemeine Volksschule fort; denn „es ist wohl niemand scharfsinnig genug, an Neugeborenen eine wesentliche Verschiedenheit der Naturanlagen zu erkennen. Wenn auch, — dank der Abstammung und der engeren und weiteren Lebensverhältnisse — die Einzelwesen schon in den ersten Lebensjahren anfangen, ihrer Befähigung nach sich zu unterscheiden, — die Unterschiede sind freilich oft nur scheinbar — so sind gleichwohl, ist einmal das schulpflichtige Alter erreicht, die Merkmale verschiedenartiger Befähigung nicht so sicher ausgeprägt, daß sie einer verschiedenen Schulung zu Grunde gelegt werden könnten" (Dr. Jacusiel a. a. O., S. 22 ff). Mit Recht stellte daher auch der frühere Leiter des Berliner Schulwesens, Professor Dr. Hofmann, die Forderung: „Wir müssen alle Schüler nach einem Plane und in einer Schule unterrichten lassen, so lange das irgend angeht ohne wesentliche Beeinträchtigung des Unterrichts; wir müssen aber die Schüler getrennt von einander und nach einem verschiedenen Plane unterrichten lassen, sobald der Weg der einen ein erheblicher Umweg zu werden beginnt für die

anderen. Für genau dasselbe Lehrziel darf es nicht zweierlei Arten öffentlicher Schulen geben, weil dann der Geldbeutel der Eltern den Unterschied bilden würde. Und noch weniger darf eine solche Vorbereitungsschule mit einer höheren organisch verbunden werden, weil dann den Schülern der anderen Vorbereitungsschulen der Übergang in die höheren verschlossen oder doch sehr erschwert sein würde." Daß auch unser konservativer Kultusminister Dr. Bosse in echt freisinniger Weise eine Trennung der Kinder „nach Ständen und in ihren Anschauungsweisen zu Zeiten, wo dieselben dafür noch nicht reif sind, und wo dafür ein specielles Bedürfnis noch nicht besteht," verwirft, ist bekannt genug und wird auch hoffentlich noch praktisch bemerkbar werden.

Wenn so einerseits eine vorzeitige Trennung zu vermeiden ist, so ist andererseits eine rechtzeitige Ausscheidung hemmender Elemente dringend geboten. Infolge des Schulzwanges muß die Volksschule alle ihr zugewiesenen Schüler aufnehmen; Pflicht der Schulverwaltungen, besonders der Großstädte, ist es nun, dafür zu sorgen, daß durch körperliche und geistige Hemmungen, die meist Hand in Hand gehen, zurückgebliebene Schüler, wenn sie auch mit den nächst jüngeren Jahrgängen nicht regelmäßig fortzuschreiten vermögen, nicht als Ballast wirken; ob sie Hilfsklassen, Hilfsschulen oder Anstalten zu überweisen sind, ist eine Frage für sich, zweifellos ist es aber, daß diese Ärmsten der Armen der Samariterdienste bedürfen, und es ist ein sehr wunder Punkt, daß in den untersten Klassen zehn-, zwölf-, ja vierzehnjährige Schüler nicht zu den Unmöglichkeiten gehören. Wer trägt die Schuld?!

B. Die Stufenfrage.

In dem Satze: „Nur möglichst gleichartig entwickelte Schüler sind zu einer Klasse zu vereinigen," liegt aber auch der Schlüssel zur Lösung der Frage nach der Zahl der aufsteigenden Klassen einer Schule. Der Angstruf moderner Dunkelmänner, daß das Volk zu klug werde, weil in der Volksschule „sogar vom Thermometer" geredet wird, verschlägt dabei nichts; auch das ängstliche Trachten der Finanzmänner nach möglichster Billigkeit kann uns hier nicht kümmern, für uns heißt es: Das Geld, in Schulen angelegt, noch stets die besten Zinsen trägt. Daß übrigens mit Bezug auf den nervus rerum das scheinbar Unmögliche möglich und gefahrdrohend werden kann, zeigen die desorganisierenden Bestrebungen, die durch das Schullastengesetz von 1888 ungewollt hervorgerufen sind; nur ein besonders

charakteristisches Beispiel sei aus der „Päd. Ztg." vom 23. August 1894 angeführt: „Eine Stadt von 5000 Einwohnern hat 4 Schulen: zwei einklassige, eine dreiklassige und eine mehrklassige. Die beiden einklassigen Schulen sind neu eingerichtet." Der Ort liegt in Pommern! Freilich im Grunde ist dort nichts anderes geschehen, als wenn Lübeck, wie gleich in der folgenden Nummer berichtet wird, seine achtklassigen Volksschulen in siebenklassige zurückentwickeln will.

1. Thatsächlicher Stand derselben.

Betrachten wir zunächst einmal, ehe wir in die grundsätzliche Erörterung der Klassen- oder besser Stufenfrage eintreten, die thatsächlichen Verhältnisse, wie sie sich nach der amtlichen Statistik von 1891 für Preußen darstellen:

Am 25. Mai 1891 betrug die Zahl der schulpflichtigen Kinder 5 399 310 = 17,6 pCt. der Bevölkerung; davon waren der Volksschule 4 916 476 = 93 pCt. anvertraut und wurden

in 34 742 Schulen
mit 82 746 Klassen
in 72 921 Klassenräumen
von 70 094 Lehrern unterrichtet.

Von den Schulen entfielen

auf die Städte	3 871	mit	26 616 Räumen,
„ das Land	30 871	„	46 305 „

Es hatten unter je 100 Schulen

	1871	1882	1886	1891
1 Lehrkraft	74,7	69,8	68,3	64,7
2 Lehrkräfte	14,7	16,4	16,6	18,3
3 u. mehr Lehrkräfte . .	10,6	13,8	15,1	17,1

und zwar wurden im ganzen Lande unterrichtet in Schulen mit

	1882	pCt.	1891	pCt.
1 Lehrkraft	1 336 404 Sch.	= 30,79	962 079 Sch.	= 19,57
„ (2 Klassen) .	1 674 205 „	= 38,58	1 536 390 „	= 31,25
2 Lehrkräften	838 115 „	= 19,31	918 558 „	= 18,69
3 „	267 570 „	= 6,16	260 744 „	= 5,30
4 u. mehr Lehrkräften .	1 559 839 „	= 35,95	2 200 784 „	= 44,76

Davon entfielen in den Städten auf

1 Lehrkraft	26 661 Sch.	= 2,10	29 342 Sch.	= 1,82
2 Lehrkräfte	46 698 „	= 3,69	45 549 „	= 2,82
3 „	60 858 „	= 4,80	44 636 „	= 2,76
4 u. mehr Lehrkräfte .	1 133 119 „	= 89,41	1 495 928 „	= 92,60

Die Regierung rückt demnach zwar langsam, aber stetig ihrem Ziele näher, denn „der zweite organisatorische Gedanke, welcher den Vorschriften vom 15. Oktober 1872 zu Grunde lag, war der, daß für die erfolgreiche Arbeit von Schulen eines Ortes die Herstellung größerer Schulkörper besonders vorteilhaft sei. — Sie ist dabei viel weniger von dem Wunsche geleitet, das Maß der Kenntnisse und Fertigkeiten bei den Kindern zu erhöhen, als von demjenigen, durch die Vereinigung von Kindern gleichen Alters, durch Bildung besonderer Klassen für die verschiedenen Stufen des Unterrichts dessen erziehliche Kraft, namentlich im Religionsunterrichte und in den sogenannten ethischen Fächern, zu stärken" (S. 96, 97). Wenn nun auch aus obigen Ziffern das erfolgreiche Streben nach größeren Schulkörpern klar hervorgeht, so lassen sie jedoch noch keinen sicheren Schluß zu betreffs Gliederung in aufsteigende Stufen, da durch Trennung nach Konfessionen und Geschlechtern vielfach Parallelklassen bestehen. Mit Rücksicht auf die Unterrichtsstufen gab es

			1886			
			Klassen		Schüler	pCt.
1 stufige Schulen . .	17 744	mit	17 745	u.	1 146 701 =	23,70
2 „ „ . .	8 845	„	18 141	„	1 078 459 =	22,29
3 „ „ . .	3 949	„	12 561	„	833 013 =	17,22
4 „ „ . .	1 352	„	6 408	„	449 744 =	9,29
5 „ „ . .	649	„	4 102	„	285 282 =	5,90
6 „ „ . .	1 187	„	12 825	„	829 823 =	17,15
7 u. mehrst. Schulen .	290	„	3 315	„	215 225 =	4,45
			1891			
1 stufige Schulen . .	16 600	mit	16 655	u.	969 598 =	19,72
2 „ „ . .	9 474	„	19 425	„	1 047 507 =	21,31
3 „ „ . .	4 447	„	14 054	„	850 383 =	17,29
4 „ „ . .	1 553	„	7 247	„	476 403 =	9,69
5 „ „ . .	692	„	4 253	„	274 412 =	5,58
6 „ „ . .	1 551	„	16 181	„	994 952 =	20,24
7 u. mehrst. Schulen .	425	„	4 931	„	303 221 =	6,17

Davon entfielen auf die Städte

			1886			
			Klassen		Schüler	pCt.
1 stufige Schulen . .	567	mit	568	u.	27 684 =	1,84
2 „ „ . .	342	„	740	„	45 978 =	3,06
3 „ „ . .	548	„	1 954	„	132 736 =	8,83
4 „ „ . .	566	„	2 926	„	199 322 =	13,25
5 „ „ . .	405	„	2 678	„	178 650 =	11,88
6 „ „ . .	1 028	„	11 420	„	724 610 =	48,18
7 u. mehrst. Schulen .	262	„	3 062	„	194 926 =	12,96

		1891 Klassen		Schüler	pCt.
1stufige Schulen . .	464 mit	467 u.		22 504 =	1,39
2 „ „ . .	329 „	685 „		39 477 =	2,45
3 „ „ . .	467 „	1 653 „		103 506 =	6,40
4 „ „ . .	538 „	2 775 „		178 086 =	11,02
5 „ „ . .	386 „	2 542 „		155 413 =	9,62
6 „ „ . .	1 297 „	13 923 „		836 424 =	51,78
7 u. mehrst. Schulen .	390 „	4 606 „		280 063 =	17,34

Hieraus geht augenscheinlich hervor, daß die ein-, zwei- und fünfstufigen Schulen überall zurückgehen; die drei- und vierstufigen sind zwar im allgemeinen etwas gestiegen, in den Städten jedoch entschieden im Abnehmen begriffen; dagegen zeigt sich ein starkes Anwachsen der sechs- und siebenstufigen, und zwar der letzteren in den Städten mit dem höchsten Satze von 4,38 pCt., die Entwickelung drängt hier also kräftig über das in den „Allgemeinen Bestimmungen" empfohlene Sechsstufensystem hinaus; es ist nur sehr schade, daß in der Statistik keine Trennung der sieben- und achtstufigen Schulen stattgefunden hat. Im übrigen ist es jedoch von großem Interesse, zu sehen, wie sich die Schüler der verschiedenstufigen städtischen Schulen auf die einzelnen Provinzen verteilen:

Es kamen von je 100 Schülern

(Gesamtzahl der Schüler in den Städten: 1 615 455.)	d. 1stufigen Schulen	d. 2stufigen Schulen	d. 3stufigen Schulen	d. 4stufigen Schulen	d. 5stufigen Schulen	d. 6stufigen Schulen	d. 7 u. mehrst. Schulen
auf Ostpreußen	3,2	4,7	4,7	5,0	7,7	2,5	0,4
„ Westpreußen	2,5	4,5	1,5	2,9	4,6	3,9	0,7
„ Stadtkr. Berlin . .	—	—	—	0,3	—	20,9	—
„ Brandenburg . . .	4,8	3,7	3,7	4,3	10,4	10,4	3,2
„ Pommern	3,1	1,6	2,7	2,3	3,4	4,4	7,4
„ Posen	13,9	8,0	7,1	6,7	6,5	4,7	1,4
„ Schlesien	6,1	8,9	9,1	10,3	10,4	13,1	5,9
„ Sachsen	5,1	2,1	5,4	9,4	14,8	10,3	11,0
„ Schleswig-Holstein	1,0	1,9	2,9	5,4	3,4	3,9	4,4
„ Hannover	9,7	7,8	6,6	5,9	8,3	4,2	10,0
„ Westfalen	11,7	13,3	17,0	11,8	10,7	5,8	13,5
„ Hessen-Nassau . . .	9,5	3,1	8,1	4,2	4,1	1,0	15,2
„ Rheinprovinz . . .	28,9	40,2	31,2	31,0	15,7	14,9	26,9
„ Hohenzollern . . .	0,5	0,2	—	0,5	—	—	—
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Betrachten wir aber in den einzelnen Provinzen die Verteilung der städtischen Schüler auf die verschiedenstufigen Schulen, so kamen

in	von Schülern	auf							
		1stufige Schulen	2stufige Schulen	3stufige Schulen	4stufige Schulen	5stufige Schulen	6stufige Schulen	7 u. mehrst. Schulen	
Ostpreußen	50 647	1,4	3,7	9,6	17,8	23,7	41,7	2,1	100
Westpreußen . . .	50 748	1,1	3,5	3,2	10,3	14,0	63,9	4,0	100
Stadtkr. Berlin . .	175 620	—	—	—	0,3	—	99,7	—	100
Brandenburg . . .	125 764	0,9	1,1	3,0	6,1	12,9	68,9	7,1	100
Pommern	71 401	1,0	0,9	3,9	5,8	7,3	52,0	29,1	100
Posen	78 787	4,0	4,1	9,3	15,2	12,7	49,7	5,0	100
Schlesien	174 764	0,8	2,0	5,4	10,5	9,2	62,6	9,5	100
Sachsen	164 319	0,7	0,5	3,4	10,2	14,0	52,6	18,6	100
Schleswig-Holstein	63 967	0,4	1,1	4,7	15,0	8,3	51,1	19,4	100
Hannover	97 959	2,2	3,1	7,0	10,7	13,1	35,4	28,5	100
Westfalen	149 374	1,7	3,5	11,8	14,1	11,1	32,5	25,3	100
Hessen-Nassau . . .	76 722	2,8	1,6	10,9	9,6	8,4	11,3	55,4	100
Rheinprovinz . . .	334 303	1,9	4,8	9,7	16,5	7,3	37,2	22,6	100
Hohenzollern . . .	1 080	11,3	7,9	80,8	—	—	—	—	100
	1 615 455	—	—	—	—	—	—	—	—

Die vorstehenden Zahlen reden eine so deutliche Sprache, daß es wohl überflüssig ist, noch ein Wort über ihre Bedeutung zu verlieren. Ziehen wir jedoch in Betracht, daß darin die verschiedenartigsten Stadtgebilde von der kleinsten Kleinstadt bis zur Provinzialhauptstadt zusammengefaßt sind, so erscheint es für unsere Zwecke geboten, mehr zu individualisieren und uns dabei auf die größten Städte zu beschränken; zugleich damit gewinnen wir auch wertvolles Material für weiter unten zu behandelnde Fragen; man vergleiche deshalb hier die Tabelle 1. (Siehe Anhang.)

So liegen bei uns die thatsächlichen Verhältnisse, und aller Wahrscheinlichkeit nach wird die nächste Statistik eine weitere bedeutende Verschiebung zu Gunsten möglichst vielstufiger Schulkörper zeigen, da aus einer ganzen Reihe von Städten eine Umwandlung sechsstufiger in sieben- und mehrstufige Systeme bereits bekannt geworden ist.

Werfen wir noch einen kurzen Blick auf amtliche Verfügungen und Äußerungen. Nach den „Allgemeinen Bestimmungen“ sind „nor-

male Volksschuleinrichtungen die mehrklassige Volksschule, die Schule mit 2 Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist"; betreffs letzterer „wird angenommen, daß ein Lehrer in wenigen Stunden mit einer kleineren Anzahl einer Altersstufe angehöriger Kinder mehr erreiche, als mit der doppelten Zahl der Stunden in überfüllter Klasse mit Kindern aller Altersstufen" (Stat., S. 97). „Für mehrklassige Schulen ist rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei bezw. drei aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach Geschlechtern getrennten einklassigen Schulen vorzuziehen (6). Wo an einem Orte mehrere einklassige Schulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule anzustreben (7). „Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen entsprechen. Wo eine Volksschule 4 Klassen hat, sind der Mittelstufe 2, wo sie deren sechs hat, jeder Stufe zwei Klassen zuzuweisen" (12). Die letztere Form ist dann noch besonders empfohlen in der Ministerial-Verfügung vom 29. November 1893. Durch die Gliederung in drei Abteilungen wird ausgesprochenermaßen Dreierlei erreicht: zunächst, daß sich jede weitere Ausgestaltung der Schule, welche durch Zunahme der Frequenz nötig wird, ohne jede Störung ihrer inneren Arbeit vollziehen kann; sodann, daß Kinder ohne wesentlichen Schaden aus der einklassigen in die mehrklassige Schule übergehen können und umgekehrt, sie müssen sich in beiden zurechtfinden können; drittens wird dem Lehrer eine planmäßige, sicher und stetig fortschreitende Arbeit zur Pflicht gemacht (Stat., S. 97).

Dieser preußischen Dreigliederung gegenüber setzt der württembergische Normal-Lehrplan von 1878 eine Gliederung der 1klassigen Schule in 4 Abteilungen fest: „I. erstes Schuljahr; II. 2. und 3., III. 4. und 5., IV. 6. und 7. resp. 8. Schuljahr. Bei 4 Lehrern steigen entweder die Klassen je mit 2 Jahrgängen aufwärts, oder die Oberstufe wird nach Geschlechtern getrennt. Bei 5- und mehrklassigen Schulen, wo auch Trennung der Geschlechter stattfindet, wird teilweise durch Parallelklassen, die mehrere Jahrgänge umfassen, geholfen, was auch zweckmäßiger ist, als die Kinder jedes Jahr einem neuen Lehrer zu übergeben" (Schmid, Encykl.: Württemberg).

Im Königreich Sachsen gliedern sich die Volksschulen in einfache mit höchstens 60, in mittlere mit 50 und in höhere mit höchstens 40 Schülern in jeder Klasse gemäß dem Gesetze vom 26. 4. 73.

Die Gliederung der Schulen nach ihrer inneren Einrichtung läßt sich aus nachfolgender Tabelle ersehen.

Zahl der Klassenstufen	Einfache Schulen	Zahl der Klassen	Mittlere Schulen	Zahl der Klassen	Höhere Schulen	Zahl der Klassen	Überhaupt Schulen	Überhaupt Klassen
2 Klassenst. u. 1 Lehrer .	874	1 752	—	—	—	—	874	1 752
2 „ u. 2 oder mehr Lehrer . .	4	12	—	—	—	—	4	12
3 „ u. 1 Lehrer .	128	384	—	—	—	—	128	384
3 „ u. 2 oder mehr Lehrer . .	13	42	2	6	—	—	15	48
4 Klassenstufen	499	2 035	20	83	—	—	519	2 118
5 „	51	272	4	23	—	—	55	295
6 „	225	1 926	41	441	—	—	266	2 367
7 „	129	1 827	46	707	1	7	176	2 541
8 u. mehr Klassenstufen .	62	917	95	2 310	11	174	168	3 401
Zusammen . .	1 985	9 167	208	3 570	12	181	2 205	12 918

(Statistik, S. 321.)

Bayern hat sieben Unterrichtsjahrgänge und infolgedessen sieben Unterrichtsstufen.

Hessen faßt grundsätzlich je 2 Altersklassen zu einer Stufe zusammen, kommt demnach zum vierstufigen Aufbau, der in folgerichtiger Weiterführung zur Achtgliederung führen muß.

Hamburg hat siebenstufige Volksschulen.

Österreich unterscheidet eine allgemeine Volksschule und eine Bürgerschule, letztere „besteht aus 3 Klassen, welche sich dem 5. Jahreskurs der allgemeinen Volksschule anschließen" (a. a. O., § 18) mit durchgängiger Trennung der Geschlechter.

2. Ansichten der Pädagogen.

a) Vorbemerkungen.

Wenn wir nun die Meinungen, Ansichten und Forderungen der Pädagogen ins Auge fassen, so begegnen uns in bunter Folge begründete, haltbare und unhaltbare, manchmal auch seltsame. Zu letzteren rechne ich trotz mancher vorzüglichen Gedanken: „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens

im Staate" v. Dr. W. Sause. Halle 1831. „Die allgemeinen Unterrichtsanstalten des 3. Ranges sollen aus einer,
die des 2. „ „ „ drei,
„ „ 1. „ „ „ fünf
Klassen bestehen. Die Wahl der Klassenanzahl ist nicht so willkürlich, als es auf den ersten Anblick scheint. Geben wir, wie sich das von selbst versteht, der Anstalt eines jeden Ranges ein bestimmtes Ziel zu erreichen, so werden die Bedingungen desselben einige Lehrlinge vollkommen, andere in einigen Punkten mangelhaft, und wieder andere in allen Punkten mangelhaft erfüllen. — Die angegebenen 3 Abteilungen lassen sich auch schon in einer Klasse bilden und erscheinen bei 5 Klassen nicht minder. Denn hier bietet uns die 4. den Anblick des Übergangs vom Unvollkommenen zum Mittelmäßigen, die 2. vom Mittelmäßigen zum Vollkommenen dar. Man begreift also sehr wohl den Grund der Zahlen 1, 3 und 5 in dieser Beziehung und erkennt jede andere Zahl als minder gut gewählt (z. B. 2) oder als Überflüssiges enthaltend (z. B. 6, 7)." So einfach liegt die Sache nun freilich doch nicht, sondern es kommen dabei volksstatistische, soziale, religiöse, ethische und pädagogische Gesichtspunkte in Betracht.

Wo die Bevölkerungsziffer so gering ist, daß nur eine ein- oder wenigstufige Schule bestehen kann, da sind alle gegenteiligen Erwägungen gegenstandslos im vollen Sinne des Wortes, ja von diesem Standpunkte betrachtet sind die 2135 kleinen einklassigen Schulen in mancher Beziehung geradezu ein Stolz der preußischen Volksschulverwaltung. Macht nun die Schülerzahl die Einrichtung einer zweiten und folgenden Klasse notwendig, so ist damit gleich der Kriegsfall gegeben. Ein Nebeneinander aus Standesrücksichten verwerfen wir ganz entschieden; etwas anders liegt es mit der Trennung nach Konfessionen in Gegenden mit gemischter Bevölkerung. Wo der gesunde Sinn des Volkes nicht durch konfessionelle Hetzereien vergiftet worden ist, läßt sich bei taktvoller Behandlung sehr wohl ein friedliches Miteinander erzielen; aber „gerade in den Jahren, welche dem Erlasse der Allgemeinen Bestimmungen folgten, hat sich eine bis jetzt andauernde Schärfe des konfessionellen Bewußtseins ausgebildet, so daß es nicht geraten schien, sie zur Vereinigung ihrer Schulen zu nötigen" (Preuß. Statist., S. 97); ermöglicht vollends die Schülerzahl für jede Gruppe einen regelrechten Schulorganismus, so gehe man schiedlich friedlich neben einander. „Sodann legt die katholische Bevölkerung in einigen Gegenden der Rheinprovinz einen so hohen Wert auf die Trennung der Geschlechter in der Schule, daß auch hier eine entgegengesetzte Nötigung ernste Bedenken gegen sich haben würde"

(ebendas.). Hierüber bemerkt Dörpfeld: „Allerdings ist die Trennung der Geschlechter ein pädagogischer Gedanke, nämlich so, wie das Unkraut ein Kraut ist, sie stammt aus dem Mittelalter, wo teils soziale, teils kirchliche Motive dazu führten. Wo sie einmal Sitte geworden ist, wird sie vielleicht getragen werden müssen, obgleich sie auch da keine Wohlthat ist. Was in halbwegs gesunden Zuständen das richtige ist, hat die Naturordnung deutlich gewiesen. In der Familie sind die Geschlechter nicht klosterartig geschieden: warum soll denn in den Schulen die Klosterform nachgeahmt werden?" Ohne uns auf das Gebiet der modernen Frauenfrage zu verirren, läßt sich dennoch nicht verkennen, daß die Entwickelungsbedürfnisse des weiblichen Geschlechts je länger desto mehr besondere Rücksichtnahme erfordern, und wenn auch von einer „Inferiorität" desselben nicht die Rede sein kann, so ist doch die warnende Stimme eines praktischen Arztes, des mehrfach erwähnten Dr. Jacusiel, nicht zu überhören: „Man kann sehen, je größer das Maß der Schulbildung, um so kleiner wird die Zahl der Mütter, die ihre Kinder selbst zu säugen vermögen. Und diese aufgezwungene Enthaltsamkeit unserer Frauen wird in ihren Folgen häufig unmittelbar oder mittelbar zum Kindermord." Die Allgemeinen Bestimmungen haben recht, wenn sie rücksichtlich der oberen Klassen einer mehrklassigen Volksschule eine Trennung der Geschlechter als wünschenswert bezeichnen, freilich mit der Einschränkung, daß es nicht auf Kosten der Klassenteilung nach Entwickelungsstufen geschieht.

b) Dörpfeld und die ein- und mehrstufigen Schulen.

Wir kommen damit zur rein pädagogischen Seite unserer Frage. Der Standpunkt der preußischen Unterrichtsverwaltung ist bereits oben gekennzeichnet worden, wir wenden uns daher gleich zu Dörpfeld, der eine merkwürdige Stellung auf diesem Gebiete einnimmt. 1860 schrieb er im „Briefwechsel des evangelischen Schulvereins": „Die einklassige und zweiklassige (letztere mit einem Hauptlehrer und Gehülfen) ist als Volksschule Normalanstalt. Die vier- und mehrklassige ist ein Afterbild der höheren Schulen und sollte von Rechtswegen auf den Aussterbeetat gesetzt werden. Die noch großartigeren Schulanstalten, wie sie namentlich in Nord- und Mitteldeutschland in den Städten sich finden, mit 5, 8 und noch mehr Klassen mit allen künstlichen Sonderungen: Parallelklassen, Mädchen- und Knabenklassen, Fachunterricht ꝛc., die wohl gar in öffentlichen Blättern als deutsche Muster-Volksschulen gepriesen und von ausländischen Schulreisenden vorzugsweise besucht zu werden pflegen, sind in meinen Augen leib-

hafte Schulungeheuer, pädagogische Kasernen, Bildungs-Fabriken, über die man nur fragen kann: Was hindern sie das Land?“ Dagegen vollzieht sich in der 1878 erschienenen Schrift: „Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung“, eine bedeutsame Wandlung. Nachdem er die 9 Vorteile, die er der einklassigen Schule zuschreibt und die sie zum Teil auch bietet, aufgezählt hat, heißt es S. 4 und 5: „Die beiden Grundgebrechen der einklassigen Schule sind:

{ 1. mehrfache Zersplitterung der Zeit und Kraft des Lehrers;
{ 2. Beeinträchtigung der kombinierten Unterabteilungen;

{ 3. teilweise Erschwerung der Disziplin;
{ 4. einiger Zeitverlust beim Wechsel der Abteilungen.

Die Verminderung dieser Mängel geschieht aber beim Aufsteigen vom einklassigen zum achtklassigen System keineswegs gleichmäßig, sondern in abnehmendem Verhältnis. Bei der zweiklassigen Schule fallen die Mängel der einklassigen mit einem Male schon zur Hälfte fort . . . S. 9: Die vierklassige Schule steht auf der Stufenleiter der Schulformen, wenn man auf die Klassenzahl sieht, ungefähr in der Mitte . . . in Wirklichkeit steht sie nach dem Obigen aber beträchtlich über der Mitte und kommt der höchsten Form bereits ziemlich nahe. — Rechnet man nun alle Beeinträchtigungen zusammen, welche die vier Gruppen der Lehrfächer nach der einen oder andern Seite (d. i. zur Abwehr der Zeitzersplitterung oder methodischer Beeinträchtigung) darbieten, so zeigt sich, daß das Manko der vierklassigen Schule beträchtlich zusammenschrumpft. Ein gewisser Rest des einen oder andern Teils bleibt jedoch immer übrig. Der achtklassigen Schule gebührt daher — so weit die vorliegende Betrachtung reicht — unbestreitbar der Vorrang. Aber so beträchtlich, wie man gewöhnlich glaubt, ist dieser Vorsprung nicht.“ Weshalb er trotzdem der vierklassigen Schule den Vorzug giebt, wollen wir weiter unten sehen.

c) Bock und die dreistufige Schule.

Hören wir zunächst einige andere Stimmen. In Schmids Encycl. VIII, S. 219 lesen wir: „Beispielsweise würde festzuhalten sein, daß eine Dorfschule nicht mehr als drei Klassen haben dürfte.“ Dieser weit verbreiteten Anschauung huldigt auch Bock in seiner Schulkunde I, S. 151—153; nur dehnt er sie auf alle Volksschulen aus: „Jede Schule ist so einzurichten, daß alle Schüler, mit Ausnahme derer, bei denen ganz besondere Verhältnisse, geistige und körperliche, vorliegen, das Ziel der Schule erreichen. Das wird am sichersten erzielt, indem man sie nur dreistufig gestaltet. — Viel-

stufige Schulen entspringen aus falschem Stolze der Stadtväter und aus dem Streben der Schulleiter nach mehr Ansehen, Einfluß und Einkommen.“ Im Grunde genommen beruht diese Dritteilung auf der zwar alten, darum aber doch noch nicht ehrwürdigen Teilung der kindlichen Geistesentwickelung in die Perioden der Rezeptivität, Reproduktion und des Denkens, und wenn Bock ihr ein neues Mäntelchen umhängt, indem er es für „unpädagogisch, inhuman und ungerecht“ erklärt, daß sonst höchstens zwei Drittel die beabsichtigte Bildung erreichen, so wird sich die Fadenscheinigkeit desselben etwas weiter unten deutlicher zeigen. Daß die allgemeinen Bestimmungen die Gliederung, auch der einklassigen Schule, in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen entsprechen sollen, vorschreiben, hat einen weit tieferen Sinn, wie wir oben gesehen, und wie wenig verbindlich Bock selbst seine Forderung gehalten, geht aus dem bekannten Görlitzer Schulstreit hervor, in dem er die vierstufige gegen die sechsstufige Schule ins Feld führt. Im übrigen begegnen wir, abgesehen von dem letzten unschönen Satze, ähnlichen Begründungen noch öfter.

d) Seyffarth und die sechsstufige Schule.

L. W. Seyffarth (Die deutsche Volksschule. Eine Denkschrift, 1873) schreibt auf Seite 37: „Da die Kinder vom 6.—14. Lebensjahre, also acht Jahre die Schule besuchen, so würden sich daraus, wenn der Kursus jeder Klasse einjährig wäre, 8 Stufen oder aufsteigende Klassen ergeben. Nun zeigt aber die Erfahrung, daß viele Kinder in einer Klasse zwei Jahre sitzen, dieselben würden also nicht alle Stufen durchlaufen, sondern auf der vorletzten die Schule verlassen. Da der Lehrplan auf alle Stufen verteilt ist und die einheitliche Bildung erst mit der obersten Stufe abgeschlossen ist, so würden alle diese Kinder nicht zu einem relativen Abschluß ihrer Bildung kommen. Aus diesem Grunde dürfte die Elementarschule höchstens 7 Stufen oder aufsteigende Klassen enthalten. Aber es ist wünschenswert, daß die letzte Stufe, welche den Abschluß giebt und die es schon mit schwereren Lehrobjekten zu thun hat, möglichste Vertiefung und Befestigung in die Bildung bringe; dies geschieht, wenn der Kursus ein zweijähriger ist, sodaß gewisse Objekte zweimal durchgenommen werden, andere Lehrgegenstände aber eine Teilung erfahren. . . Aus diesem Grunde dürfte es sich empfehlen, für die ausgebildete Elementarschule als höchstes Maß sechs Stufen festzusetzen. Bei einer solchen Zahl von Klassen ist es möglich, daß alle Kinder — die ganz schwachen ausgenommen — das Ziel der Schule

erreichen, und diese Möglichkeit muß durch die öffentliche Schule gegeben werden.“

e) **Vogel und die siebenstufige Schule.**

Lehrreich sind auch die Ausführungen Dr. A. Vogels auf S. 14 seiner Schrift „Die Mittelschule“: „Es liegt nahe, die achtstufige Mittelschule mit acht aufsteigenden Jahreskursen für die zweckmäßigste zu halten. So richtig auch diese Ansicht unzweifelhaft der Idee nach ist, so läßt doch die Praxis dieselbe wegen mancherlei Hindernisse, die schwer oder unmöglich zu beseitigen sind, als höchst bedenklich erscheinen. Solche Hindernisse sind: die spätere Einschulung, Krankheit des Schülers und des Lehrers, schlechte Veranlagung und Trägheit des Schülers, der Wechsel der Anstalt. Durch solche und andere, teils selbstverschuldete, teils unverschuldete Hemmungen passiert es auch wohl einmal einem „Normalschüler“, der allerdings fast nur in der Theorie existiert, daß er das Ziel einer Klasse nicht erreicht; um wie viel mehr nicht einem Schüler, der gerade keine Norm für seine Kameraden abgiebt. Und deren Anzahl ist bekanntlich keineswegs gering. — So geht er gerade des wesentlichsten Vorteils einer solchen Anstalt, eine für seinen Stand angemessene abgeschlossene Bildung zu erreichen, verlustig! . . . Bei einer sechsstufigen Anstalt tritt dagegen der Übelstand ein, daß der Schüler jede der beiden obersten Klassen zwei volle Jahre besuchen muß. Da aber schon wegen der jährlichen Versetzung aus der dritten Klasse das Pensum in der zweiten nur auf ein Jahr berechnet werden darf, so wird das zweite Jahr vorwiegend nur eine Wiederholung des im 1. Jahre durchgenommenen sein können, welche aber für einen auch nur einigermaßen begabten Schüler in dieser umfassenden Weise überflüssig ist; mithin geht demselben in der zweiten Klasse einer so organisierten Schule ein Jahr für den Fortschritt in seinem Wissen verloren. Für den begabteren Schüler würde der Besuch einer solchen Klasse aber geradezu eine geistige Tortur sein . . . Alle diese gerügten Mißstände vermeidet nun so viel als möglich die siebenstufige Mittelschule, welche daher als die zweckentsprechendste am meisten zu empfehlen ist.“

3. Gewinnung eines festen Standpunktes.

Zunächst möchte ich noch einmal den Ausdruck „abgeschlossene Bildung“ zurückweisen; das Gefühl der Sattheit wäre das Gefährlichste, was die Schule dem Kinde ins Leben mitgeben könnte. Das Gegenteil soll sie bewirken: das Bildungsbedürfnis erregen, steigern,

daß es auch nach dem Verlassen der Schule fortwirkt und Leib und Geist geschmeidig erhält. Rast ich, so rost ich! Das Ziel der Schule soll der Schüler gewiß erreichen, wozu würde sonst ein solches aufgestellt? Aber einerseits fällt es nicht zusammen mit dem Endziel der Bildung, andererseits ist diese Forderung durchaus nicht geeignet, ausschlaggebend für die Stufenzahl zu sein, beweist doch Bock damit die Notwendigkeit der drei-, Seyffarth der sechs- und Vogel der siebenstufigen Schule. Mit ebensoviel Recht ließe sich damit auch die Zweckmäßigkeit der fünf-, vier-, zwei- und einstufigen Schule behaupten; letztere ist in der That die einzige, in der es keinem Schüler möglich ist, dem Ziel der Schule auszuweichen.

a) Festlegung desselben.

Die Entwickelung des Einzelwesens wie der Menschheit geht nicht sprungweise, sondern bildet „ein Continuum"; der Schüler entwickelt sich stetig, wenn auch nicht immer in gleichem Tempo. Darum haben wir oben mit Diesterweg gefordert: „Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers und führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos fort," und daraus gefolgert: Nur möglichst gleichartige Schüler sind zu einer Klasse zu vereinigen. Somit gelangen wir zu Fröhlichs I. Fundamentalsatz: „Die Organisation einer Schule erreicht ihr Ideal, wenn nur Zöglinge möglichst gleicher Bildungsstufen in einem Lehrsaale vereinigt werden. Ein Schulwesen ist um so vollkommener eingerichtet, je mehr es sich dieser Norm nähert." Nach den bei uns geltenden Bestimmungen beginnt nun die Schulpflicht um das vollendete sechste und endigt um das vierzehnte Lebensjahr; bei jährlich einmaliger Aufnahme und Entlassung und bei ununterbrochenem Fortschreiten der einzelnen Jahrgänge müssen demnach im Laufe einer Schulgeneration acht Entwickelungsreihen entstehen. Die Schwierigkeiten, mit denen der Massenunterricht an sich schon zu kämpfen hat, werden nun durch die Vereinigung verschiedener Jahrgänge zu gemeinsamem Unterrichte noch bedeutend vermehrt, und die Gewährleistung einer ununterbrochenen, gleichmäßigen Förderung jedes einzelnen Kindes wird dadurch fast unmöglich gemacht. Rückt man den Gesichtspunkt in den Vordergrund, daß in der Volksschule nur wenig und das Wenige möglichst gründlich durchgearbeitet und eingeprägt werden müsse, so ist klar, daß diese Durcharbeitung und Einprägung eine weit größere Aussicht auf Erfolg hat, wenn sie mit einem einzigen Jahrgange vorgenommen wird, als wenn dabei mehrere Jahrgänge gleichzeitig zu berücksichtigen sind; in letzterem Falle ist auch beim besten Willen

und bei dem redlichsten Bemühen von zwei schlimmen Fehlern der eine nicht zu vermeiden: entweder der Unterricht geht über die Köpfe der jüngeren Kinder hinweg, oder aber er langweilt die anderen und raubt ihnen die Lust und Freude am Lernen. Legt man andererseits auch darauf Gewicht, daß die Kinder in ihrem Wissen und Können alljährlich merklich fortschreiten müssen, daß also auch Rücksichten darauf, was und wieviel der Unterricht darbietet, keineswegs nebensächlich sind, so treten die Mängel erst recht hervor.

b) Die verschiedenen Schulformen von ihm aus betrachtet.

1. Die vierstufige Schule.

Wenn wir nun ausgehen von der vierstufigen Schule mit vier Lehrkräften als der einfachsten städtischen Schulform, denn ein-, zwei- und dreistufige Schulen dienen in wirklich städtischen Verhältnissen meist nur unberechtigten Absonderungsgelüsten, umfassen thatsächlich auch nur ca. 7 pCt. der Schüler, so entfallen auf jede Stufe zwei Jahrgänge. Nun wird es wohl kaum irgendwo vorkommen, daß jeder dieser Stufen ein der Fassungskraft der Schüler entsprechendes Jahrespensum zugewiesen wird, sonst würde jeder Schüler viermal gezwungen sein, wenn er eben mit Fleiß und Mühe eine gute Strecke vorwärts gedrungen ist, einen gewaltsamen Sprung rückwärts zu thun, um denselben Weg noch einmal zurückzulegen, ohne jedoch, abgesehen von allem andern, dadurch im ganzen wesentlich weiter zu kommen, als wohin er bei vierjähriger Schulpflicht auch hätte kommen können. Man pflegt daher im Lehrplan entweder zweijährige Kurse einzurichten, oder die Klasse in zwei Jahresabteilungen zu zerlegen. Mit den zweijährigen Lehrkursen ist der Übelstand verbunden, daß bei der Behandlung des Stoffes für das zweite Jahr dem ersten Jahrgange in der Regel die Vorbedingungen für das Verständnis des Stoffes, die unerläßlichen apperzipierenden Vorstellungen fehlen. Auf die zweite, allen billigen Anforderungen weit besser entsprechende Einrichtung werden wir, da sie thatsächlich eine achtstufige Gliederung ergiebt, bei dieser noch näher zurückkommen müssen; ihr größter Mangel besteht indes eben darin, daß jede Stufe zwei Jahrgänge umfaßt, der Lehrer also gezwungen ist, seine Kraft und Zeit in der Weise zu zersplittern, daß er die eine Hälfte derselben dem ersten und die andere dem zweiten Jahrgange zuzuwenden hat, jedes Kind infolgedessen aus seinem Schulbesuche nicht den vollen Nutzen zu ziehen vermag.

2. Die sechsstufige Schule.

Diese Erwägungen hält man nun für die unteren Jahrgänge für ganz besonders treffend, weil in ihnen das Bedürfnis nach Wiederholung und Zusammenfassung noch weit überwogen wird von demjenigen nach planmäßiger Erweiterung und Vertiefung des Gelernten; die Elemente des Wissens und Könnens sollen möglichst festgelegt werden. Man hat daher, wo es die Verhältnisse eben gestatteten, Teilungen vorgenommen und ist dadurch zu fünf- und sechsstufigen Systemen gekommen, stellenweise auch zu siebenstufigen. Erstere werden freilich wohl überall nur als Notbehelf zum Übergange zur zweiten Art betrachtet, sind daher auch am wenigsten vertreten (9,62 pCt.). Als Normalsystem hat man lange nach Vorgang der Allgemeinen Bestimmungen das Sechsklassensystem betrachtet (51,78 pCt.), beginnt aber allmählich daran zu zweifeln und sucht Rettung bei der Sieben. Ohne Zweifel verdankt jenes seinen Ruf der glatten Rechnung: Unterstufe zwei, Mittelstufe zwei, Oberstufe zwei Klassen. Die Not fängt aber schon gleich an bei der Frage nach der Verteilung der acht Jahrgänge auf die drei Stufen, wählt man 2, 2, 4; 2, 3, 3; 3, 2, 3; 3, 3, 2 oder 4, 2, 2? Die erste Gruppierung scheint am leichtesten aus der Verlegenheit zu helfen: die vier unteren Klassen umfassen je einen Jahrgang, die beiden oberen je zwei. Wenn nun wirklich die Entwickelung des normalen Kindes den Maßstab für den Lehrplan bildet und ein regelrechtes Aufrücken nach oben stattfindet, will man dann die oberen Klassen doppelt so stark füllen wie die unteren? Bewahre, wo bliebe dann die hier doppelt notwendige technische Hilfe für den einzelnen? Es bleibt also nichts anderes übrig, als in den unteren Klassen die Versetzungsanforderungen über das Durchschnittsmaß zu steigern, so daß die Mehrzahl an irgend einer Stelle einmal hängen bleibt, wenn sie nicht, und das ist der fressende Schaden, mitten in der Arbeit erlahmt, sich als toten Ballast mitschleppen läßt und nun das Ziel der Schule, die gerühmte „abgeschlossene Bildung", erst recht nicht erreicht. Bei jeder anderen Gruppierung bilden sich die gleichen Schäden naturnotwendig an anderen Stellen aus.

Weit einfacher und darum für die Praxis viel beliebter ist es, die Frage nach der Verteilung der acht Jahrgänge auf die sechs Klassenstufen erst gar nicht aufzuwerfen. Man teilt den für die ganze Schulzeit berechneten Stoff unter heißestem Bemühen und Aufwendung größten pädagogischen Scharfsinns in sechs Teile, weist jeder Klasse einen Teil als Jahrespensum zu und freut sich des gelungenen Werkes: nirgends Abteilungen, keine Überfüllung oben, überall Jahreskurse, bis sich dann die verheerendste aller Schulkrankheiten, der „didaktische

Materialismus", dieser neuen Förderung freut und üppig zu wuchern beginnt. Lehrer und Schüler zermartern sich an der Lösung der unlösbaren Aufgabe, $\frac{1}{6}$ der Arbeit in $\frac{1}{8}$ der Zeit zu leisten. Dressur und Schablone müssen an die Stelle innerer Durchdringung und lebenweckender Arbeit treten, und dennoch will es vielfach nicht gelingen, auch nur die Hälfte der Schüler bis ans Ziel der Schule zu führen. In großen Schulsystemen ist es eine bekannte, alltägliche Erscheinung, daß einmal die Zahl der Klassen nach oben hin stark abnimmt, trotzdem sie manchmal nur halb so stark besetzt sind, wie die unteren; daß ferner große Scharen von Schülern aus 2., 3., ja 4. und noch niedrigeren Klassen abgehen, die bei besserer Organisation nicht mit solch verkümmerter Bildung hätten ins Leben zu treten brauchen; daß endlich vorzüglich begabte Schüler nicht bloß zwei, sondern häufig gar drei Jahre in der ersten Klasse sitzen müssen, trotzdem ihnen nichts wesentlich Neues geboten wird. Sie finden nicht genügende Bethätigung ihrer Kräfte, Müßiggang ist aller Laster Anfang, und waren sie bis dahin die Freude und der Stolz der Schule, so werden sie ihr jetzt nicht selten eine Last, und mit Bitterkeit, die sich leider nur zu oft auf die Personen überträgt, denken sie in reiferen Jahren an die Zeit zurück, die ihnen so ungenutzt verstrich. Mehr als alle Worte reden die unten folgenden Zusammenstellungen, die vor allem zeigen, daß die wenigstufigen Volksschulen auch darin den höheren Schulen nicht nachstehen, daß sie nach einem bekannten Worte unten an der Wassersucht und oben an der Schwindsucht leiden; geradezu als ein Krebsschaden muß es jedoch betrachtet werden, wenn ein in sich geschlossenes großes Schulsystem von vornherein darauf berechnet und dauernd in dem Zustande erhalten wird, daß es etwa je 1 oder 2 erste und zweite Klassen, dagegen 3 oder gar 4 dritte bis sechste hat; Beispiele ließen sich genug dafür anführen, wie ein Blick auf die ersten Seiten der älteren Jahrgänge und wiederum der neuesten Ausgabe des „Kleinen Gaulke" zeigt.

3. Die siebenstufige Schule.

Was nun die siebenstufige Schule betrifft, so hat diese bei sonst gleichen Gesamtansprüchen die Nachteile der sechsstufigen in verringertem, ihre Vorteile in erhöhtem Maße. „Nach ihrem pädagogischen Glaubensbekenntnisse," sagt Dörpfeld, „ist die achtklassige Schule ihr Ideal. Dieweil man aber weiß, daß dort die oberen Klassen nur wenige Schüler haben, so erlaubt man sich aus Sparsamkeitsrücksichten, an dieser Stelle das Bekenntnis zu suspendieren

und die beiden oberen Klassen zu kombinieren. Bei der 7. Klasse wird somit das verworfene System der vierklassigen Schule für ausreichend gehalten, obwohl, wie jeder weiß, die Einstufigkeit gerade oben am ehesten statthaft sein würde.“ Trägt man sich mit der Absicht, ein sechsstufiges Schulwesen in ein siebenstufiges umzuwandeln, so ist das sehr einfach und ohne große Störungen zu bewirken, indem man der neuen Oberstufe einen Teil des Pensums der bisherigen zuweist und im übrigen durch Anfügung neuer Stoffe das Gesamtniveau der Schule hebt — und zum alten Jammer neuen hinzufügt; einfach ist das, aber nicht pädagogisch, nicht menschenfreundlich, auch nicht fortschrittlich, sondern höchstens noch finanzpolitisch.

4. Die achtstufige Schule.

a) Möglichkeit.

Fängt man aber an, von unten herauf zu reformieren, trägt man wirklich der Kindesnatur voll und ganz Rechnung, so drängt die ganze Entwickelung über das siebenstufige System mit Notwendigkeit hinaus zum achtstufigen, und daß es demselben unter obiger Bedingung nach der Spitze zu an Schülern mangeln sollte, ist durch nichts glaubhaft zu machen; ergiebt sich irgendwo thatsächlich ein derartiger Fehlbetrag, so ist dies das sicherste Zeichen, daß unser Grundsatz an irgend einer Stelle nicht richtig angewandt oder sonst etwas faul ist im Staate Dänemark. Zur schärferen Beleuchtung dieser Ausführungen sei auf eine höchst interessante Vergleichung zwischen Berlin—München in der Päd. Ztg. vom 24. Mai 1894 verwiesen: Die beiden größten deutschen Landeshauptstädte haben das Schicksal eines ganz enormen Bevölkerungszuwachses mit einander gemein — so ist es natürlich, daß die unteren Klassen der Schulen stärker besetzt sind als die oberen, teils weil die ersten Jahrgänge absolut stärker sind, teils weil die Zugezogenen in der Regel nicht die für ihr Alter geforderte Reife mitbringen — bei München sind die störenden Einflüsse eher größer als kleiner.

Die Münchener Volksschulen sind, entsprechend den sieben Schuljahren Bayerns, siebenklassig. Die Zählung der Klassen erfolgt (vernünftigerweise), den Schuljahren entsprechend, von unten nach oben. Die Berliner Gemeindeschulen sind sechsklassig, und in den fünf unteren Klassen ist der Kursus einjährig. Diese fünf Klassen umfassen nominell also die ersten fünf Jahrgänge, die in München in den Klassen I—V sitzen. Die 1. Klasse (Oberklasse) umfaßt nominell

3 Jahrgänge, die Jahrgänge 6—8.*) Die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Stufen sowie die Stärke der Klassen zeigen folgende Übersichten:

München, am 15. Oktober 1893:

Schülerzahl	Klasse I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	Zusammen
	in Prozenten							
21—30	—	—	—	—	—	1,1	6,6	0,7
31—40	—	3,8	—	—	11,3	18,8	38,3	8,1
41—50	28,3	18,0	16,9	30,7	35,0	49,4	36,6	29,6
51—60	60,4	56,0	50,9	55,7	35,0	20,0	16,6	44,5
61—70	11,3	21,9	32,0	12,5	19,5	9,4	1,6	16,8
71—74	—	—	—	—	1,0	1,1	—	0,3
Die obenstehenden	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Schulj. zählten Klassen	106	105	106	104	97	85	60	663

Berlin, am 1. November 1893:

Schülerzahl	Klasse VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Zusammen
	Schuljahr 1.	2.	3.	4.	5.	6.—8.	
	in Prozenten						
21—30	—	—	—	0,7	1,1	7,5	1,4
31—40	1,0	1,6	2,3	4,3	11,6	34,7	8,3
41—50	9,4	10,0	16,8	30,9	37,2	50,4	28,0
51—60	32,8	34,7	50,5	54,1	29,2	7,1	35,8
61—69	56,9	53,7	30,4	10,0	0,9	0,2	26,5
Die obensteh. Schuljahre	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
zählten Klassen . .	601	569	606	582	532	478	3 371

Fast $^3/_5$ aller Berliner Grundklassen haben 60—69 Kinder und nur $^1/_{10}$ unter 50. Das zweite Schuljahr ist ganz ebenso beschult.

*) Am 1. Mai 1894 bestanden bei den Gemeindeschulen 1. Klassen: 245 für Knaben, 245 für Mädchen = 490.

In diesen Klassen befanden sich

1. aus dem 8. Jahrg.	(über 13 Jahre)	4 430 Kn.	+	4 989 M.	=	9 419,
2. " " 7. "	(12—13 ")	3 645 "	+	3 779 "	=	7 424,
3. " " 6. "	(11—12 ")	1 625 "	+	1 486 "	=	3 111,
4. " " 5. "	(10—11 ")	59 "	+	37 "	=	96,
		9 759 Kn.	+	10 291 M.	=	20 050.

(Verwaltungsbericht, S. 9.)

In München sind die Schuljahre günstiger gestellt. Der Hauptteil der Rekruten ($^3/_5$) sitzt in Klassen von 51—60 Kindern, $^2/_7$ in Klassen unter 50, und $^1/_9$ ist in Klassen von 60—70 Kindern untergebracht. Das 2. Schuljahr ist ungünstiger beschult, aber noch weitaus günstiger als in Berlin. Im dritten sind die Klassen in beiden Städten fast gleich besetzt, im 4. in Berlin schon etwas schwächer. Im 5. Schuljahr bekommen die Berliner Klassen die Schwindsucht, die Münchener dagegen schwellen stark (nach unten) an, daneben mehren sich allerdings auch die kleinen Klassen. Zieht man die beiden Münchener Oberklassen zusammen und stellt sie der Berliner ersten Klasse, die noch ein Schuljahr mehr umfassen soll, gegenüber, so umfassen jene 22 pCt., diese nur 14,2 pCt. aller Klassen, trotzdem sie viel schwächer besetzt sind. Bei Einrichtung von Jahresklassen bis oben hinauf ist also nicht zu befürchten, daß die Oberklassen leer sind.

Was nun die in der Tabelle 4 des Anhanges erwähnte Kleinstadt aus den westlichen Provinzen betrifft, so hat diese von 1885 bis 1890 um ca. 16 pCt. (Berlin 20 pCt.) zugenommen, auch in ihr herrscht ein reger Gewerbe- und Fabrikbetrieb mit recht beweglicher Bevölkerung. Wenn ein Vergleich nach den Tabellen 2—4 auch nicht ganz zwingend ist, so ist er doch gewiß nicht ohne Interesse.

Endlich kann ich es mir nicht versagen, die hierher gehörenden Ausführungen Scherers in der Päd. Zt. Nr. 14 u. 15, 1895 anzuführen: „Wenn aber der Lehrplan einer achtklassigen Schule nach den oben näher dargelegten Forderungen gestaltet ist, so wird er bis zum Schlusse der dritten Stufe (5. und 6. Schuljahr) alles das berücksichtigen, was das Minimum, das unbedingt Notwendige für die religiös-sittliche und geistige Bildung ist; dieses Ziel können auch die schwächeren Schüler erreichen. Wer dieses Ziel nicht erreichen kann (in Worms sind dem Lehrer einige Stunden weniger zugeteilt, als die Zahl der Pflichtstunden beträgt, und ihm ist dann die Verpflichtung auferlegt, wöchentlich zwei Stunden Nachhülfunterricht an die zurückgebliebenen Kinder zu erteilen), der sollte in besonderen Klassen für minderwertige Kinder, wie solche ja bereits in mehreren Großstädten eingerichtet sind, unterrichtet werden. Ein größerer Prozentsatz von Schülern aber wird in sieben Schuljahren sechs Klassen durchlaufen; sie müssen in einer Abschlußklasse im letzten Schuljahre unterrichtet werden, in welcher der Lehrstoff erweitert, vertieft und besonders befestigt wird. Die große Mehrzahl der Schüler aber wird in acht Schuljahren auch acht Klassen durchlaufen. In den letzten drei Schuljahren durchliefen in den achtklassigen Volksschulen in Worms 56 pCt. die acht Schulklassen, erreichten also das volle Ziel

der Schule; 29 pCt. durchliefen in acht Schuljahren nur sieben Klassen, sie wurden also nach dem siebenten Schuljahre nach Durchlaufen der drittobersten Klasse in einer Abschlußklasse unterrichtet; 10 pCt. verließen nach dem Durchlaufen der dritten Stufe die Schule; 5 pCt. endlich durchliefen diese Stufe nicht völlig, sie sollten eben in der Klasse für minderwertige Kinder unterrichtet werden, was auch für die Zukunft geschehen soll. Die Verhältnisse sind in Worms für die gegebene Statistik nicht günstig; denn einerseits zählten Klassen im Jahre 1887 noch bis 100, 1890 bis 90, 1894 bis 70 Kinder, und andererseits ist in Worms als einer Fabrikstadt ein sehr starker Zuzug vom Lande zu verzeichnen, — diese Kinder vergrößern besonders den Prozentsatz derjenigen, welche nach der dritten Stufe oder aus der Abschlußklasse die Schule verlassen. Hätten wir kleinere Klassen und geringen oder keinen Zuzug vom Lande, so würde die große Mehrzahl der Schüler in acht Schuljahren auch acht Schulklassen durchlaufen."

Betonen wir darum noch einmal:

An der Möglichkeit des Aufbaues achtstufiger Schulsysteme kann gerechtfertigterweise kein Zweifel sein.

b) Verhältnis der acht- zur vierstufigen Schule.

Bei der Betrachtung der vierstufigen Schule sahen wir, daß es auch in ihr sehr wohl möglich sei, jede Alters- bezw. Entwickelungsgruppe für sich zu unterrichten; es entsteht nun die Frage, ob es zur Erzielung bestmöglicher erziehlicher Wirkung geraten ist, deren je eine oder je zwei zu einer Klasse zu vereinigen. Die Allgemeine Lehrerversammlung kam 1878 zu Frankfurt a. M. auf Vorschlag des Oberlehrers Chun zu folgenden Sätzen:

1. Bei der Organisation städtischer Bürgerschulen sollte das Achtklassensystem als Norm betrachtet werden.
2. Die Mängel der achtklassigen Schule, wie solche Herr Rektor Dörpfeld aufzählt, können nicht als absolute, sondern nur als relative betrachtet werden.
3. Die vierklassige Schule des Herrn Rektor Dörpfeld behält trotzdem unter bestimmten Voraussetzungen sozialer und ökonomischer Art ihre Berechtigung.

Wir haben uns hier also in erster Linie mit Dörpfeld auseinanderzusetzen, der die vierklassige Schule unter einem besonderen Leiter mit allen Mitteln seiner Überzeugungskraft verteidigt. Bei der Wahl zwischen diesen beiden Formen kommt in erster Linie das Interesse des Schülers, in zweiter das des Lehrers in Betracht; be-

ginnen wir mit letzterem: „Die Stellung der Lehrer ist befriedigender, und der Lehrerstand bleibt innerlich gesunder, dasselbe gilt vom Dirigentenamte.“ Was er über die Regelung der Lehrer-Karriere, über die Stellung des Leiters zu seinen Mitlehrern und dieser unter einander sagt, berührt einen sehr empfindlichen Punkt im Schulleben, und seine Ausführungen sind beherzigenswert, belasten aber in keiner Weise das Achtstufensystem. Selbst wenn eine Gemeinde so opferwillig wäre und je vier Klassen räumlich schiede und einem besonderen Leiter unterstellte, woran aber in großstädtischen Verhältnissen gar nicht zu denken ist, so würde hier ein Mißklang doppelt empfindlich berühren, während er in einem größeren System leichter zu paralysieren ist. Ebenso steht es mit den Behauptungen „größerer Einheitlichkeit im Unterricht und Schulleben“, und daß „die Autorität des Lehrers mehr geschützt ist.“ Er gesteht selbst zu, daß in achtklassigen Schulen die Disziplin erleichtert ist, und wenn „der kritische Blick der Schüler um so schärfer wird, je mehr er Gelegenheit bekommt, sich zu üben, d. h. je mehr Lehrern das Kind durch die Hände geht“, so ist das gerade nicht zu beklagen; stellen sich einmal Übelstände ein bei einem in Methode oder Disziplin weniger geschickten Lehrer, so lassen sich diese hier durch einen Wechsel weniger fühlbar machen, während der günstige Einfluß geschickter Lehrer sich bei Durchführung durch mehrere Stufen verlängern läßt, wie wir weiter unten sehen werden. Berechtigt ist seine darin ausgedrückte Abneigung gegen die großen Schulfabriken, in denen der Einzelne sich nicht mehr als lebendiger, selbständiger Faktor, sondern nur als ein mehr oder weniger winziges Maschinenteilchen fühlt. Als höchste zulässige Anhäufung sollte man bei zweimaliger Aufnahme zwei Entwickelungsreihen oder sechzehn Klassen betrachten, welche Zahl auch im Gutachten der Fachmänner der Berliner Schulverwaltung (1885) als Maximum der einem Rektor zu unterstellenden Klassen angesehen wird, „und dies um so eher, weil auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Klassenzahl sechzehn den Ansprüchen an ein sparsames und wirksames, an ein pädagogisch und administrativ gesichertes Volksschulsystem am meisten genügt.“ Jedoch ist die Verwaltung namentlich in neuerer Zeit erheblich darüber hinausgegangen; es hatten nämlich 1894:

1	Schule	9	Klassen,
2	Schulen	10	=
1	Schule	11	=
11	Schulen	12	=
6	=	13	=
14	=	14	=
25	=	15	=
33	=	16	=
26	=	17	=
28	=	18	=
19	=	19	=
21	=	20	=
9	=	21	=
5	=	22	=
1	Schule	28	=
1	=	33	=
203	Schulen mit	3435	Klassen,

also pro Schule im Durchschnitt 16,87 Klassen.

Nach der Zahl der Schüler betrachtet, hatten 1894:

	unter 600	Schüler	9	Schulen,
von	600— 700	=	12	=
=	700— 800	=	34	=
=	800— 900	=	52	=
=	900—1000	=	35	=
=	1000—1100	=	37	=
=	1100—1200	=	17	=
=	1200—1500	=	5	=
	über 1500	=	2	=

Die Aufwärtsbewegung geht daraus hervor, daß es gab:

im 1. Hundert der Schulen nur 14 mit mehr als 1000 Schülern,
dagegen = 2. = = = schon 47 = = = = = .

Die Durchschnittszahl der Klassen betrug pro Schule:

1891 = 16,74,
1894 = 16,87, also mehr 0,13.

Nach der oben gegebenen Stufenstatistik steht Berlin doch noch nicht an der Spitze, denn es hatte:

von den sechsstufigen Schulen in	Guben	jede 17,25	Klassen,
= = = = =	Posen	= 17,50	=
= = = = =	Halle	= 21,17	=
= = = = =	Nordhausen	= 22,—	=

von den sieben- u. mehrst. Schulen in Beuthen jede 18,50 Klassen,
" " " " " Bochum " 21,— "
" " " " " Wiesbaden " 21,50 "
" " " " " Halle " 47,— "

Im Gegensatz dazu hatten ebensoviel Klassen wie Stufen:
die sechsstufigen Schulen in Krefeld,
" " " " Trier,
" " " " Koblenz,
" " " " Linden,
" sieben- u. mehrst. " " Krefeld,
" " " " Hagen,
" " " " Koblenz.

Daß vierstufige Systeme kein Schutzmittel sind gegen große Anhäufungen, zeigt:

Erfurt mit 1288 Schülern in 22 Klassen pro Schule.

Ferner, „es ist dem Lehrer erleichtert, die Eltern und von da aus auch die Kinder näher kennen zu lernen“; jedoch sprechen besonders in Großstädten in dieser Frage noch ganz andere Faktoren mit, worauf hier nicht weiter eingegangen werden kann. Endlich „hat der Lehrer mehr Gelegenheit und Nötigung, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen.“ Das entspricht ungefähr der Praxis, den schwächsten Seminaristen „nur“ die Befähigung für einklassige Schulen zuzusprechen. Er gesteht selbst zu, daß die Arbeit des Lehrers in einstufigen Klassen leichter und weniger anstrengend ist, und wenn dadurch dem Lehrer größere Frische des Leibes und Geistes bewahrt wird, so kommt das der Schule wieder zugute. „Da außerdem die Volksschullehrer in der Hauptsache auf Staatskosten ausgebildet werden, wäre deren vorzeitige Abnutzung auch vom fiskalischen Standpunkte aus nicht wünschenswert“ (Preuß. Stat., S. 124). Alles in allem genommen liegt das Interesse des Lehrers durchaus nicht auf seiten der vierstufigen Schule.

Für den Schüler ist es allerdings von Vorteil, daß hier „die sogenannten stillen Beschäftigungen nicht vernachlässigt werden können“, das braucht aber auch anderswo nicht zu geschehen; sie können vielmehr nach Stoff, Zeitdauer und vor allem Kontrolle viel wirksamer gehandhabt werden, wenngleich die Gefahr vorliegt, über dem „Vorwärtslehren das Einwärtslehren zu versäumen.“

Ferner „profitiert die untere Abteilung in mehrfacher Beziehung von der oberen“, wird aber auch von ihr geschädigt, und zudem kann sie vom Lehrer jedenfalls mehr profitieren. „Endlich sind die Ab-

teilungen der vierklassigen Schule um die Hälfte kleiner als die der achtklassigen Schule", dafür haben sie aber auch die Hilfe des Lehrers nur die halbe Zeit. Wir sehen also, daß die vierstufige Schule auch nicht im Interesse des Schülers liegt.

c) Notwendigkeit der achtstufigen Schule.

Ziehen wir nun in Betracht, daß es in der achtstufigen Schule keine Zeitzersplitterung giebt, weil nur eine Abteilung vorhanden ist, daß kein Zeitverlust durch den Wechsel der Abteilungen eintritt, daß endlich der Unterricht dem Standpunkte der Schüler genauer angepaßt ist, so ist es wohl nicht mehr zweifelhaft, daß ein stetiges, ohne Unterbrechung lückenloses Fortschreiten durch sie am höchsten gewährleistet wird, und wenn wir sie heute erstreben, so befinden wir uns dabei in der besten Gesellschaft. Alle dahinzielenden Beschlüsse von Lehrer-Vereinen und -Versammlungen anzuführen, fehlt es an Raum, und von den bekannteren Pädagogen seien nur einige erwähnt. Fröhlich behauptet: „Für umfassende Schulanstalten ist das Achtklassen-System als Norm zu betrachten." Dietlein-Dortmund sucht in seinem pädagogischen Gutachten (Schulzeitg. 1878, Nr. 23. 24) die Vorzüge der sechs- bis achtklassigen vor den vierklassigen nachzuweisen. Auch Hofmann kommt in seinem oben angeführten Gutachten unter normalen Verhältnissen zum Achtstufen-System, wenn er schreibt: „Bei einem dreijährigen Kursus der Elementarschule würde ich der ersten Abteilung (diejenigen, welche rechtzeitig in die Schule kommen und noch fünf Jahre die Schule besuchen können) der niederen Sekundarschule nur vier und der zweiten Abteilung (die, welche später kommen und nur vier Jahre oder noch kürzere Zeit in der Schule bleiben) nur drei aufsteigende Klassen geben, jeder Abteilung aber eine außerhalb des Lehrplans stehende Oberklasse hinzufügen." Und endlich Curtmann (Lehrbuch, S. 474): „Von allen Einrichtungen muß die natürliche Klasse als normales Element gelten, alle Kombinationen ungleichaltriger als Ausnahme betrachtet werden. — Nur in bedeutend großen Städten wird man Schulen errichten können, welche aus 8 Klassen bestehen! Und doch sind es 8 Jahrgänge von Kindern, welche vom 6. bis 14. Jahre unterrichtet werden sollen." Selbst Herbart als Gegner des Klassensystems überhaupt meint: „Soll es ja Klassen geben, so müssen deren so viele sein, als der Unterrichtsjahre, worauf die Anstalt berechnet ist, und alle Jahre müssen die sämtlichen Schüler in die nächst höhere Klasse fortrücken" (Päd. Gutachten, S. 18).

Werfen wir einen kurzen Rückblick, so sind wir zu folgenden Ergebnissen gelangt:

Den Maßstab für das Neben- und Nacheinander der Bildungsarbeit giebt die Entwickelung des normalen Kindes.

Eine gesunde Entwickelung geht nie sprungweise, sondern stetig, ohne Unterbrechung vorwärts; um dies zu ermöglichen, sind beim Massenunterricht in der Volksschule nur möglichst gleichartig entwickelte Schüler zu einer Klasse zu vereinigen.

Darum muß jede Gruppe gleichzeitig eintretender Schüler eine für sich aufsteigende Entwickelungsreihe bilden; bei Jahrespensen entstehen also in einer Schulgeneration bei jährlicher Aufnahme eine, bei halbjährlicher zwei Achtreihen.

Ein durchaus gesundes Schulleben kann sich deshalb nur in der achtstufigen Schule und in der vierstufigen mit zwei Jahresabteilungen auf jeder Stufe entwickeln; denn

1. arbeiten die fünf-, sechs- und siebenstufigen Schulen mit normalen Jahrespensen, so wird der Schüler gezwungen, die eben zurückgelegte Wegstrecke noch einmal zu durchlaufen, und zwar tritt diese Notwendigkeit drei- bezw. zwei- oder einmal auf; er bleibt also, von anderen Schädigungen ganz abgesehen, um drei bezw. zwei oder ein Jahrespensum hinter dem Ziele zurück, das er erreichen könnte;
2. werden die Jahrespensen über die normale Leistungsfähigkeit hinaus gesteigert, so sind sie von der Mehrzahl nicht regelmäßig zu bewältigen; dazu bleibt jene sprungweise Entwickelung bestehen; die meisten bleiben unterwegs ganz hängen, und oben entsteht Schülermangel bei übermäßiger Füllung der mittleren und unteren Stufen;
3. will man ein sprungfreies Aufsteigen und ein normales Gesamtergebnis erzielen, so müssen die obersten Klassen mit doppelten Jahresabteilungen arbeiten, sich also übermäßig füllen; soll letzteres durch Parallelklassen vermieden werden, so ist nicht einzusehen, warum dieselben nicht zum normalen Ausbau verwendet werden.

Stehen wir somit auf demselben Standpunkte, den das Österreichische Reichs-Volksschulgesetz vom 14. Mai 1869 in § 7 so festlegt: „Der Lehrstoff ist auf die Jahre, während welcher jedes Kind die Schule zu besuchen hat, nach Möglichkeit so zu verteilen, daß jedem dieser Jahre eine Unterrichtsstufe entspreche“, **so gewährleistet die achtstufige Schule mit den erforderlichen Hilfsklassen den engsten Anschluß an die Entwickelung der Kindesnatur, ist also für Stadtschulen die normale Schulform.**

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier noch eine kurze Bemerkung gestattet. Die vorstehenden Erörterungen setzen nämlich, wie dies in dem Sinne der gegebenen Direktive liegt, stillschweigend voraus, daß es sich um solche städtische Volksschulorganismen handelt, die in sich abgeschlossen sind. Auf die weitaus überwiegende Mehrzahl trifft diese Voraussetzung thatsächlich zu; denn wenn auch eine große Anzahl von Gemeinden neben den Volksschulen noch Mittelschulen, höhere Bürgerschulen, Töchterschulen und dergleichen unterhält, so gehört es doch zu den Seltenheiten, daß eine dieser Anstalten organischen Anschluß an die Volksschule sucht, und, soweit ich bei dem Mangel statistischen Materials die Verhältnisse übersehe, ist es noch seltener, daß sie ihn auch wirklich gefunden hat. Ja, es läßt sich nicht verkennen, daß derartige Anstalten namentlich in kleineren Städten vielfach ein Hemmnis für die gesunde Entwickelung der Volksschule bedeuten. Aber wie schon gesagt, auf eine eingehende Darlegung dieser Seite der Organisation müssen wir verzichten, um nicht aus dem Rahmen unserer Aufgabe zu fallen.

C. Verteilung der Erziehungsarbeit auf die Entwickelungsstufen.

Suchen wir nun Richtlinien zu gewinnen, nach denen die Verteilung der Bildungsarbeit auf die einzelnen Klassenstufen zu erfolgen hat, so soll nur der Vollständigkeit wegen erwähnt werden, daß wir weder die erwartete Gesamtleistung oder jeden einzelnen Teilfaktor in acht gleiche Teile zerlegen, noch auch einige Disziplinen dieser, andere jener Stufe zuweisen dürfen, sondern den Maßstab dafür auch hier in dem allseitigen Entwickelungsbedürfnis des normalen Kindes finden. Um nun den richtigen Weg nicht zu verfehlen, erscheint es zunächst geboten, Stellung zu den verschiedenen Konzentrationsbestrebungen zu nehmen; sodann wollen wir die Frage nach den Entwickelungsstufen und die sich daraus ergebenden Folgerungen für den Lehrplan und die Organisation erörtern und endlich die Grundlinien eines Lehr- und Lektionsplans zu zeichnen versuchen.

1. Die Konzentrationsfrage.

a) Als Lektionsfrage.

Genau betrachtet ist sie zunächst eine Lektionsfrage. Wie es in der Natur des organischen Körpers liegt, alle ihm zugeführten Stoffe sich zu assimilieren, und was dessen nicht fähig ist, wieder auszuscheiden, so ist auch im Geiste das Streben nach Einheit durchaus die Grundlage aller seiner Thätigkeit. Darum ist es auch eine der

wichtigsten didaktischen Forderungen, das dargebotene Neue mit einem innerlich verwandten, oder sonstwie mit ihm zusammenhängenden Älteren zu verknüpfen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten, die Begriffe zu assoziieren, zu vergesellschaften, um dem Neuen größere Klarheit und Festigkeit, dem Älteren eine Beleuchtung von anderer Seite zu geben und aus beiden neue Ergebnisse zu ziehen. Die hierdurch bewirkte Beweglichkeit des geistigen Besitzes führt das Kennen zum Erkennen und steigert es zum Können. Über die unerläßliche Notwendigkeit und Wichtigkeit dieser Art Konzentration oder auch Assoziation kann und braucht hier nicht weiter geredet zu werden.

Es ist aber auch ohne weiteres klar, daß es dabei sehr häufig nicht ohne ein Hinübergreifen von einem Unterrichtszweige in einen andern abgeht, und insofern dies absichtlich und planmäßig mit Rücksicht auf beide geschieht, wird die Konzentrationsfrage eine Lehrplanfrage, die in mehrfacher Beziehung zu Erwägungen auffordert.

b) Als Lehrplanfrage.

1. Ausscheidung.

Um eine wirkungsvolle Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes zu ermöglichen, bedarf er vor allem einer Konzentration im Sinne der Chemie, d. h. einer Ausscheidung ungleichartiger Stoffe, um die Wirkung derjenigen, auf welche es ankommt, zu erhöhen. Der Schule ist es im Laufe ihres geschichtlichen Werdens ergangen wie den Israeliten in Ägypten, man hat ihr immer neue Lasten auferlegt, ohne an den alten zu mindern, sodaß wir statt eines leichtbeweglichen Bildungsgefährts einen übervoll bepackten Lastwagen vor uns haben, bei dessen Anblick manchem Betrachter Zweifel aufsteigen, ob er bei der Neubelastung mit Handfertigkeit u. s. w. überhaupt noch bergan zu ziehen ist, oder ob er von der erreichten Höhe hinabrollen wird. Es wird nachgerade hohe Zeit, allen Ballast und altes Gerümpel zu entfernen. Wann wird dem Schulwesen ein Luther erstehen? Bis dahin müssen wir uns mit pädagogischer Kleinarbeit begnügen, die aber nicht in der Weise der Regulative große, notwendige Wissensgebiete einfach außer Kurs setzen und dadurch den Schulorganismus verstümmeln darf, sondern die bei ihrer Inventarrevision immer Diesterwegs Wort vor Augen hat: „Die Wissenschaften sind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch ist hier nicht die Rede von dem Wissenden, sondern von dem Nichtwissenden, dem Lernenden. Wo scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt, ein Mangel der Kongruenz entsteht, da denkt

man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das erste Merkmal einer guten Methode ist dies, daß sie subjektiv-richtig, d. h. pädagogisch sei. Ist sie dies, so ist sie gewiß auch objektiv-richtig. Wer eine Wissenschaft zu einer Disziplin macht, der macht sie auch zu einer Doktrin" (I., S. 269).

2. Anordnung nach subjektiven Begriffen.

Diese Rücksichtnahme auf das Entwickelungsbedürfnis des Kindes zieht sich wie ein roter Faden durch unsere ganze Arbeit hindurch, und dennoch, oder auch gerade deshalb, halten wir es für entschieden falsch, die Konzentration so aufzufassen, daß man alle in der Natur der Gegenstände liegenden Zusammenhänge auflöst und diesen Schulbrei nach noch so lobenswerten Grundsätzen zur Geistesnahrung verwenden will.

Am folgerichtigsten geht der bayerische Seminardirektor Königbauer darin vor in seiner Schrift: Zur Reform des Unterrichtsbetriebs in den Volksschulen. 1894. Die individuellen und sozialen Lebensinteressen, die an bestimmten Vorstellungsgruppen haften und das menschliche Wirken ausfüllen, sollen die Grundlagen der Volksbildung abgeben vom ersten Schultage an, da alle Lebensinteressen bereits im sechsjährigen Kinde lebendig und wirksam sind. An diese Interessenkreise fügen sich auch Lesen, Schreiben, Sprachlehre, Singen und Turnen als Übungsfächer an. Der eigentliche Bildungsstoff schließt sich an 19 Begriffe: 1. Nahrung, 2. Kleidung, 3. Wohnung, 4. Heizung und Beleuchtung, 5. Beschäftigung, 6. die Landschaft und ihre Produkte, 7. Wind und Wetter, 8. die Gestirne und Zeiten, 9. der menschliche Organismus, 10. die Arbeitsteilung, 11. die Gliederung der menschlichen Gesellschaft, 12. der Verkehr, 13. das Eigentum, 14. die Wertbestimmung, 15. der Haushalt, 16. Sitten und Gebräuche, 17. der Streit und das Recht, 18. die ästhetisch-moralische Bildung, 19. die sittlich-religiöse Bildung.

Als Beispiel diene der 12. Interessenkreis:

Der Verkehr.

Vorbereitungsklasse: Der Verkehr in der Familie.

Unterklasse: Der geistige Verkehr im Dorfe; der Warenverkehr im Dorfe.

Weitere Themata (für gegliederte Schulen): Die Umgangs- und Schulsprache; Nutzen des Lesens und Schreibens.

Mittelklasse: Der geistige Verkehr im Staate; der Warenverkehr im Staate.

Weitere Themata: Die Dialekte; die Magnetnadel und der Kompaß; die Berührungselektrizität; die Wage.

Oberklasse und Feiertagsschule (event. 8. Schuljahr): Der geistige Verkehr der Völker (Sprachen und Schriften); der Warenverkehr der Staaten.

Weitere Themata: Die Lokomotive; das Eisenbahnwesen; das Telephonwesen; das Postwesen und der Briefverkehr; das Zeitungswesen; die Völkersprachen; die Schriftzeichen und die Schriften der Völker; die Schiffahrt (Handels- und Kriegsflotte); die Geheimschriften und Kurzschriften; Zölle und Handelsverträge.

Übungsfächer: Lesen, Schreiben, Sprachlehre und Orthographie, Aufsatz.

Soweit mir bekannt, haben Wigge und Martin zuerst mit Lebhaftigkeit diesen Weg betreten in der Schrift: Die Unnatur der modernen Schule. 1888. Sie gelangten jedoch noch nicht zu einer vollen Einheitlichkeit, sondern bildeten zwei Gruppen: religiös-sittliche und realistische Fächer. In der ersten bilden religiös-sittliche Begriffe, beginnend mit psychologisch naheliegenden und fortschreitend zu entfernteren, die Konzentrationsmittelpunkte, um welche sich die Anschauungs-, Belebungs- und Anwendungsstoffe, auch die Sprach-, Schreib- und Aufsatzübungen sowie Singen herumlegen. Biblische Geschichte und Geschichte im gewöhnlichen Sinne treten erst gegen Ende des 7. Schuljahrs (Leben Jesu) und im 8. Schuljahre auf (Entwickelung der Kulturgesellschaft). Die Stoffpensen der zweiten Gruppe sind Lebensgemeinschaften (nur 2 heimatliche jedes Jahr und einige fremde, wie sie sich beim geographischen Unterrichte bieten); Naturgeschichte und Naturlehre, Sachrechnen und praktische Raumlehre finden in den Lebensgemeinschaften ihren Mittelpunkt, ebenso wiederum Deutsch und Singen, desgleichen das Zeichnen. „Eine der gebräuchlichen Buchfolgen ist der Lehrgang in keinem dieser Fächer“.

Sowohl der Anordnung nach sozialen als auch nach psychologischen Begriffen gegenüber halten wir an Diesterwegs Grundsatz fest: „Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte stets alle Seiten desselben. — Objektive Methode im Gegensatz gegen willkürliches Systematisieren oder subjektive Methode — konkret-objektive Methode, welche die Gegenstände so behandelt, daß der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der

Entfaltung des kindlichen Geistes, und daß jede folgende Stufe für das Objekt wie für das Subjekt sich mit Notwendigkeit aus der vorhergehenden (organisch) entwickelt. Also nicht so, daß der Lehrer dem Schüler vorangeht und dieser jenem folgt, sondern so, daß der Fortschritt in der Sache selbst liegt, der Schüler ihn konstruieren kann" (Wegweiser I., S. 272). Vgl. auch Regener, Methodenlehre, S. 330. Derartige weitgreifende begriffliche Zusammenfassungen sind nun freilich nicht nur erlaubt, sondern dringend wünschenswert, aber nicht bei der ersten Durcharbeitung, sondern bei abschließenden Wiederholungen; in dieser Hinsicht wird uns wieder diese Konzentration aus einer Lehrplanfrage zu einer Lektionsfrage.

3. Anordnung nach Kulturstufen.

Von wesentlich anderem Standpunkte geht die Herbart-Zillersche Schule aus. Es läßt sich gewiß nicht viel dagegen einwenden, wenn das letzte Ziel der Erziehung als Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet wird, obgleich damit die Grenzen zu eng gezogen sind; auch dagegen nicht, wenn infolgedessen bei der Schulerziehung der Schwerpunkt in die Bildung religiös-sittlicher Gesinnung gelegt wird. Daß aber darum folgerichtigerweise die Einheit des Schulunterrichts von vornherein in einem Stoffe, dem Gesinnungsstoffe, um den sich alle anderen verwandten und nicht verwandten Lehrgegenstände gruppieren müßten, zu suchen sei, will mir durchaus nicht einleuchten; auf den unteren Stufen steht ganz entschieden der Sachunterricht im Vordergrunde, wie weiter unten nachzuweisen ist. Wenn Herbart nun forderte, der Erzieher solle „Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen", so nahm Ziller von diesem „Kongruenzprinzip der Einzelentwickelung mit der Gesamtentwickelung" nicht nur den Anfang, sondern den gesamten Aufbau der aufeinanderfolgenden Stoffe und gelangte so zu seiner Kulturstufentheorie (Märchen, Robinson, Patriarchen, Richter, Könige, Christus, die Apostel, die gesamten sozialpolitischen Verhältnisse soweit als möglich nach dem Muster einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches, geordnet). Die Eisenacher weichen von dieser Stufengliederung nur insofern ab, als sie die neutestamentliche Stufe auf Kosten der alttestamentlichen um ein Jahr erweitern.

Für eine eingehende Würdigung bezw. Widerlegung dieser Theorie ist hier einerseits nicht der Ort, da wir damit den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würden; andererseits erscheint sie aber auch nicht geboten. Allerdings besteht in psychologischer Hinsicht ein Parallelis-

mus zwischen der Entwickelung des einzelnen Menschen und derjenigen der Menschheit sowohl auf dem Gebiete der Erkenntnis, als auch auf dem der Sittlichkeit; wir gestehen das um so lieber zu, als wir unten unsere Darlegungen selbst darauf stützen; es ist aber noch nie und nirgends mit zwingender Logik nachgewiesen, daß jene Stufengliederung thatsächlich der Entwickelung des christlich-deutschen Kindes entspricht und, selbst dies zugestanden, in der Regel auch zeitlich mit den jeweilig beanspruchten Schuljahren zusammenfällt. Wenn das dennoch der Fall sein sollte, warum müssen dann noch vom ersten Schuljahr an die großen heilsgeschichtlichen Thatsachen aus dem Leben Jesu, wie sie durch die kirchlichen Festtage markiert sind, in dem Schulgottesdienste nach dem Gange des Kirchenjahres, nur mehr in erbaulicher als in streng unterrichtlicher Behandlung vorkommen? Oder soll damit etwaiger von kirchlicher Seite befürchteter Einspruch verhindert werden?

Werfen wir nun noch einen kurzen Blick auf die Anordnung des Stoffes, so soll die notwendige Folge des Satzes: „In jedem Schuljahr tritt ein in sich abgeschlossener, dem kindlichen Gedankenkreis entsprechender Gesinnungsstoff mit aller Wucht auf", die sein, daß der Stoff in den einzelnen Disziplinen nicht mehr wie bisher nach dem fachwissenschaftlichen Gang angeordnet wird, sondern nach der Überlegung, wie derselbe und welche Teile von ihm mit dem betreffenden Gesinnungsstoffe in Verbindung stehen. Das soll aber wiederum nicht buchstäblich genommen werden. „Es ist unmöglich", sagt Rein, „daß das Prinzip der Konzentration im Zillerschen Sinne für alle Stufen unbedingt zwingend bleibt. Wir sind vielmehr davon überzeugt, daß es mannigfache Modifikationen in der Ausführung erleiden müßte, und zwar so eingreifende, daß man die allgemeine Erklärung für Konzentration im Sinne der Unterordnung sämtlicher Lehrfächer unter einen konzentrierenden Mittelpunkt nicht festhalten kann." Er und seine Freunde haben daher nur im ersten Jahre im Anschluß an die Märchen einen derartig konzentrierenden Unterricht; im zweiten Jahre finden wir schon zwei Zentren, Gesinnungsunterricht (Robinson) und Rechnen; später schließen sie sich der Teilung: Sach-, Sprach- und Formunterricht an und fordern, daß die eine Art des Unterrichts bei einer anderen Art Anknüpfungen suche und finde, daß der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet ist, an einen anderen Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werde; nur diese Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen werde von der echten Konzentration gefordert. Dadurch wollen sie sich

wesentlich von dem gewöhnlichen Schulkram, von der landläufigen Volksschulpraxis, welche nichts von dieser Forderung wisse, welche förmlich darauf ausgehe, eine Unmasse des heterogensten Stoffes in jedem Schuljahr und in jedem Fache anzuhäufen und die Kinder mit Erzählungen zu füttern, die moderner Fabrik entstammen, unterscheiden. Was würde Diesterweg dazu sagen? — Ganz besonders sei aber hier noch auf die vorzügliche Abhandlung Dörpfelds über „die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer" hingewiesen, worin er den Nachweis liefert, daß die oben geforderte Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen, also die „echte Konzentration", auch ohne Zillers kulturhistorische Stufen möglich ist, ja daß sie in Wirklichkeit erst wird, wenn der Gesinnungsstoff nicht als Herrscher über den Schulfächern thront, sondern sich ihnen als dienendes Glied zur Seite stellt. Wir lehnen daher auch die Konzentration der Herbart-Zillerschen Schule ab, ohne damit ihre wirklichen Verdienste um den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik verkleinern zu wollen.

Denselben Standpunkt nehmen wir selbstverständlich allen anderen ähnlich weitgehenden Konzentrationsvorschlägen gegenüber ein; mögen sie nun Religion oder Geschichte, die Sprache oder das Lesebuch stofflich zum Mittelpunkte des gesamten Volksschulunterrichts oder auch nur der sogenannten Realien nehmen, es gilt von ihnen allen Dörpfelds Wort: „Man ließ sich nicht selten durch didaktische Scheinbegriffe vom rechten Wege ablenken, so z. B. durch das Spukwort „Zentrum", indem man meinte, daß unter den Lehrfächern eins zum Zentralfache gemacht werden müsse, und nun der eine dies, der andere jenes dazu auserkor" (Theorie, S. 69).

Eine auf Einzelheiten sich erstreckende Besprechung dieser Bestrebungen erübrigt sich wohl umsomehr, da sie meist der Vergangenheit angehören, und das mit Recht; es sei darum nur noch kurz auf Curtmann hingewiesen: „Naturgeschichtliche und physikalische Bilder werden an die Pflichtenlehre oder an die Erläuterungen der Allmacht Gottes gereiht. Die Naturgeschichte der Haustiere ordnet sich ganz leicht dem Satze unter: Quäle nie ein Tier zum Scherz; und es fehlt nicht an Bibelsprüchen, welche teils das Nachdenken auf die Tierwelt lenken und das Gelernte immer wieder auffrischen, anderenteils aber ihre Erklärung in der Naturgeschichte suchen müssen. Noch leichter zieht sich der religiöse Faden durch das Wenige, dessen die Volksschule aus den physikalischen Wissenschaften bedarf". In der Geographie läßt er allgemeine Elementarbegriffe und die Orientierung im Vaterlande vorangehen, aber das Weitere schließt sich an die Religions-

kenntnis an. Ich denke, das genügt! Genaueres wolle man in seiner sonst lesenswerten Schrift „Schule und Leben" nachsehen.

4. Haupt- und Zweigfächer.

Die für die Volksschule als allgemeine Bildungsanstalt notwendigen Lehrfächer haben wir bereits im ersten Teile kennen gelernt; hier stellen wir nun fest, daß keins derselben, und sei es von noch so großer Bedeutung, den Anspruch erheben darf, daß sich alle anderen oder auch nur einige in ihrem Gange dauernd und vollständig an seinen Betrieb gebunden erachten müßten.

Damit ist jedoch die in Rede stehende Frage noch lange nicht erschöpft; ehe wir jedoch an den schwierigsten Teil derselben herantreten, muß erst noch eine auf die Abgrenzung der Schulfächer bezügliche Vorfrage erledigt werden, soweit dies nicht bereits oben bei der Feststellung der Lehrfächer geschehen ist: Wie ist es mit der Selbständigkeit der unter ein Schulfach fallenden Zweigdisziplinen?

Wenn Diesterweg fordert: „Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander"! und Dörpfeld als zweiten Grundsatz hinstellt: „In jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete (Natur, Menschenleben, Religion) müssen die Zweigdisziplinen, soweit möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden, woraus dann auf jeder Stufe von unten auf, soweit thunlich, etwas Ganzes zu lehren ist", so ist diese Angelegenheit auf dem Gebiete des Religionsunterrichts wenn auch noch nicht praktisch erledigt, so doch theoretisch geklärt. Nach Zahns Vorgange herrscht jetzt wohl unter den Pädagogen Übereinstimmung darin, daß die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts nicht unabhängig nebeneinander auftreten dürfen, sondern daß beide, der theoretische (Bibelkunde und Katechismus) und der gemütliche Teil (das religiöse Lied), in ihrem Gange von dem religiösen Anschauungsstoffe, der Geschichte des Reiches Gottes, bestimmt werden. In der That ist dies eine so naturgemäße Verbindung, daß nur pädagogischer Schlendrian einerseits und außerhalb des Schulgebiets liegender übermächtiger Druck andererseits ihre volle Durchführung, sowie auch die notwendige Ergänzung des religiösen Stoffes aus anderen als den genannten Gebieten noch immer haben hindern können. Das letztere ist keine Profanierung der Religion, sondern hier ist die Stelle, von der aus alles menschliche Wissen, Thun und Treiben in die richtige Beleuchtung gerückt werden muß, wo es klar wird, daß die Religion eine Lebensmacht ist, ja daß das ganze Leben Religion ist; hier sind die Brücken verankert, die hinüberführen in die übrigen Sachgebiete.

Blicken wir weiter auf die sogenannten Realien, so ist wohl von einem Ineinanderschieben ihrer verschiedenen Zweige zur Weltkunde nirgends mehr die Rede. Am gebräuchlichsten ist ihre Dreiteilung in Geschichte, Geographie und Naturkunde. Stofflich umfassen sie das Menschenleben in Vergangenheit und Gegenwart und die Natur. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn wir hier über die assoziierende Stellung der Geographie noch ein Wort verlieren wollten; will und kann man sie trotzdem nicht ohne wesentlichen Schaden an die beiden Nachbargebiete aufteilen, so lasse man ihr auch im Unterrichte ihre Selbständigkeit.

Dieselbe Achtung berechtigter Grenzen zwingt uns auch, die Behandlung der Naturkunde in sogenannten Lebensgemeinschaften, in der Regel sind es nicht einmal solche, zu verwerfen, auch können wir weder das ganze Gebiet, noch die Naturlehre den Begriffen der Kulturarbeit unterordnen; wir würden damit im Grunde genommen auf diesem Einzelgebiete denselben Irrweg beschreiten, den wir auf dem Gesamtgebiete vermeiden wollten. Es ist hier unmöglich, alle einschlägigen Bestrebungen bis in ihre Einzelheiten zu verfolgen; nur noch einige Bemerkungen.

Soviel ist an sich klar, soll die Verbindung der Naturlehre mit der Naturgeschichte nicht als reine Willkür erscheinen, so muß ihr ein bestimmtes Prinzip zu Grunde liegen, aus dem die Notwendigkeit erhellt, warum gerade diese und keine anderen Stoffe verbunden sind. Es ist in der That nicht einzusehen, warum z. B. Scherer, dessen Wegweiser im übrigen eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit ist, unter vielen andern mehr oder weniger dahingehörigen Dingen und Erscheinungen auch die geradlinige Fortpflanzung des Lichtes, die Gestalt der Erde, das Klima, das Trocknen der Wäsche, die atmosphärischen Niederschläge, Windmühlen, Wüsten, Steppen, Kulturländer, Tier- und Pflanzenleben in verschiedenen Zonen u. s. w. dem Walde in Südeuropa und dem deutschen Walde einordnet. Die Naturerscheinungen und ihre Gesetze zeigen sich an Tausenden von Körpern in derselben Weise, können daher an den verschiedensten Stellen nachgewiesen werden. Es dürfte nicht allzu schwer werden, nach diesem Rezepte den gesamten Lehrstoff der Berliner Gemeindeschule und noch einiges an den Humboldthain als Lebensgemeinschaft anzuschließen, d. h., den Teufel des Systems durch den Beelzebub der Willkür auszutreiben. Indem man die Unterrichtsfächer zerreißt und mißhandelt, vom Hundertsten auf das Tausendste kommt und die Kinder beständig von einem Gedankenkreise in den andern wirft, will man konzentrieren, die Einheit in der Natur zeigen, Gründlichkeit und

Geistesklarheit erzeugen! Mir ist Diesterwegs „wechselseitiger Unterricht“, durch welchen das eine, was gelehrt und gelernt worden, das andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt, doch lieber; „denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden, und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.“

Der hier behandelte Konzentrationsgedanke hat in der That etwas Bestechendes, sodaß selbst Dörpfeld ihm theoretisch zuneigt; er ist aber ein zu gewiegter Praktiker, als daß er sich ihm bedingungslos ergeben sollte. Im humanistischen Unterrichte, wo er den Erzählstoff gern als Zentralfach gelten lassen möchte, glaubt er einen Zusammenschluß der Lehrstoffe berechtigterweise erst im Rahmen größerer Lehreinheiten, nicht schon innerhalb der einzelnen Lektionen, fordern zu dürfen. In der Naturkunde wünscht er alle Zweigdisziplinen (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Sternkunde, physikalische Geographie, Physik) als eine einheitliche Schulwissenschaft zu fassen und demgemäß auf jeder Stufe etwas Ganzes daraus zu lehren. „Möge nun die Volksschule sich rüsten, vorab wenigstens den Minimalsinn der Forderung auszuführen, d. h., den Lehrplan so einzurichten, daß innerhalb jedes Stufenkursus aus allen Zweigfächern etwas mit vorkommt. — Nach dem strengeren Sinne müßte nämlich versucht werden, schon die kleineren „Lehreinheiten“ so zu komponieren, daß sie einen Blick in den Zusammenhang des Naturlebens vermitteln. Das würde an sich auch nicht unmöglich sein; allein es fragt sich, ob der Vorteil auf der einen Seite nicht einen größeren Nachteil auf der andern Seite hervorruft, d. i., ob das Fortrücken im Verständnis des einzelnen Faches, das doch ein gewisses Beharren bei derselben Sache fordert, nicht durch solche Unterbrechungen zu sehr aufgehalten wird.“ Er erwähnt dann noch den Vermittelungsvorschlag, am Schlusse eines Kursus ein paar solcher zusammenfassenden Lektionen vorzunehmen.

Man mag es drehen und wenden wie man will, es bleibt dabei, Geographie und Naturlehre sind Wissensgebiete für sich und suchen ihren Anschauungsstoff nicht erst in Geschichte bezw. Naturgeschichte; sie sind nicht deren Ergebnisse, daher ist auch ihre Stellung zu einander grundverschieden von derjenigen der Religionslehre zur Religionsgeschichte; was diesen recht ist, würde jenen unbillig sein. So innig ihre Beziehungen zu einander auch sein mögen, und so stark diese auch betont werden müssen, innerhalb der einzelnen Lektionen darf es nur so weit geschehen, als dadurch die wünschenswerten

apperzipierenden Vorstellungen herbeigeholt werden; alle weiteren Zusammenfassungen müssen abschließenden und ergänzenden Wiederholungen vorbehalten bleiben; daß für letztere der notwendige Erfahrungsstoff auf Ausflügen u. dgl. gewissermaßen in kursorischer Behandlung von langer Hand vorbereitet werden muß, ist klar. Im übrigen gilt in sinngemäßer Ausdehnung auf das ganze Gebiet, was Dr. Zwick über die Tierkunde schreibt: „Einen Abschluß erhält die Tierkunde durch Ableitung der über Lebensbedingungen, Verbreitung und Wechselbeziehungen geltenden allgemeinen Ausdrücke und Gesetze und zwar wiederum aus den bisherigen, stets noch besonders angedeuteten Beobachtungen und Erfahrungen. — Dieser wohl anziehendste, aber auch schwierigste Teil setzt bereits umfängliches naturkundliches Wissen und eine gewisse geistige Reife des Schülers voraus, gehört daher ans Ende des Lehrganges. Jeder Versuch, ihn über gelegentliche Bemerkungen hinaus vorher zu erledigen und ohne ausreichende Kenntnisse von Einzeltypen die Wechselbeziehungen örtlich zusammenlebender oder gar zusammengewürfelter Gruppen klarstellen zu wollen, ist verfrüht, schädlich und geradezu ein methodischer Rückschritt: verfrüht — weil eben die konkreten Unterlagen und die geistige Reife des Schülers fehlen; schädlich — weil die Vorwegnahme statt des Verständnisses nur Phrasen erzielt unter Verlust des Interesses und der kostbaren Zeit; ein Rückschritt — weil der Unterricht, der geistigen Entwickelung und der induktiven Methode entgegen, zu dem unfruchtbaren Vor-Lübenschen Verfahren der vorstellungsleeren Begriffe und trockenen Begriffsdefinitionen zurückkehrt" (Leitfaden, 2. u. 3. Kursus, S. V).

Es könnte an dieser Stelle noch gar manches über die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer gesagt werden, das ist aber teils unnötig, da Dörpfeld das in der oben erwähnten Abhandlung meist zur Genüge ausgeführt hat, teils läßt sich das, was noch notwendig ist, bei der Aufstellung des Lehrplans mit erledigen; wir fassen daher kurz zusammen:

Der Aufbau hat sich auf jeder Stufe aufs engste an das Entwickelungsbedürfnis des kindlichen Geistes anzuschließen; daher ist alles auszuscheiden, was quantitativ und qualitativ über seine Fassungskraft hinausgeht.

Die Einheit des Geisteslebens fordert inniges Aneinanderschließen verwandter Gebiete, bedingt aber nicht, daß

1. der gesamte Unterrichtsstoff begrifflich geordnet und dadurch der in der Natur der Lehrfächer liegende Zusammenhang aufgelöst werden müßte;

2. alle Fächer in ihrem Gange von einem Zentralfache regiert werden;
3. ein Fach so an ein anderes gekettet wird, daß es sein eigentümliches Bildungsmaterial nicht in der von ihm gebotenen Art und Weise geltend machen kann.

2. Die Entwickelungsstufen.

a) Feststellung derselben.

Auf dem Gebiete der Schulerziehung darf, wenn ein politischer Vergleich erlaubt ist, weder begriffliche Anarchie, noch Absolutismus oder Tyrannei irgend eines, wenn auch noch so wichtigen Stoffgebietes Platz greifen; Subjekt und Objekt kommen beide nur dann zu ihrem Recht, wenn sie gegenseitig ihre Grenzen respektieren, gleichsam in ein konstitutionelles Verhältnis treten. Es würde sich also jetzt darum handeln, eine geeignete Verfassungsform zu gewinnen.

Nach dem biogenetischen Grundgesetz wiederholt sich im Leben des Individuums als Embryo und entwickeltes Geschöpf der geologische Entwickelungsgang des ganzen Stammes, dem der betreffende Organismus angehört. So durchläuft auch der Mensch alle Entwickelungsstufen des animalischen Lebens. Sehen wir hier auch von dem rein Körperlichen ab, so kann es uns doch nicht entgehen, daß das Gehirn und parallel mit ihm das Seelenleben ebenfalls verschiedene niedere Stufen durchmachen; jenes hat jedoch schon nach zwei Jahren vier Fünftel seines bleibenden Gewichts erreicht, dieses ist sogar bereits mit etwa $^5/_4$ Jahren dem der höchst begabten Tiere gleich. Im zweiten Halbjahr des Lebens tritt besonders der Nachahmungstrieb hervor, von der eben gekennzeichneten Scheidegrenze an werden Wörter, mit $1^1/_2$ Jahren Sätze gesprochen.

Dem eben zu geistigem Leben erwachenden Kinde fehlt jedoch noch das Bewußtsein der Unterschiedlichkeit, ihm ist die ganze Welt ein durchaus Einfaches. Später lernt es sich von der Außenwelt unterscheiden, hält aber alles, was nicht zur unmittelbaren Befriedigung seiner Bedürfnisse dient, für Seinesgleichen, die ganze Welt ist ihm belebt. Bei steigender Beobachtung schränkt sich jedoch dieser Begriff ein auf alles, was sich scheinbar von selbst, ohne ihm wahrnehmbare Ursache bewegt, eine tiefe Kluft spannt sich aus zwischen dem Lebendigen und Leblosen. Mag es auch auf Grund jenes Merkmals noch lange z. B. die Uhr für ein lebendes Wesen halten, es kann sich dennoch nicht der Wahrnehmung verschließen,

daß doch zwischen ihr und dem Hunde, dem Kanarienvogel u. s. w. ein gewaltiger Unterschied ist, eben so gewaltig, wie der zwischen diesen und den ihm durch die Sprache näher tretenden Menschen; hat sich dort der Begriff des Lebendigen durch Einschränkung geläutert, so muß es ihn andererseits wieder durch Zusammenfassung erweitern, wenn ihm die am Fenster stehende Fuchsie durch Entfaltung neuer Blätter und Blüten Leben verrät. „Der Grundcharakter der Kindheit ist erwachendes, sich entwickelndes Leben mit vorwaltendem Gefühl und mit vorwaltender Empfänglichkeit für die von außen kommenden Reize und Anregungen, volles sich selbst genügendes Lebensgefühl. Leicht erregt und leicht befriedigt, hängt das Kind an der Gegenwart, heiter und sorglos, es will und muß thätig sein, körperlich und geistig", sagt Schnell. Aber die Außenwelt sowohl, als auch seine Geistesanlagen veranlassen das Kind immer mehr, seine Vorstellungen nach Raum und Zeit zu ordnen, die Erscheinungen nach Ursache und Wirkung zu erfassen. Je mehr dies aber geschieht, desto mehr bröckelt ein Stück nach dem andern von der eingebildeten Welt ab.

Die kindliche Entwickelung geht Schritt für Schritt von der phantastischen Weltauffassung und der Sinnlichkeit über zur Erfassung der Wirklichkeit und des gesetzmäßigen Verhaltens, und vollendet sich in der idealen Weltauffassung und der sittlichen Freiheit. Die erste Wegstrecke ist bei Beginn der Schulzeit ziemlich durchlaufen, die letzte liegt zum allergrößten Teile hinter ihr im Jünglings- und Mannesalter, die Schule hat es daher vorzugsweise mit der mittleren zu thun, die auch physiologisch durch den Beginn einerseits des Zahnwechsels, andererseits der Pubertät gekennzeichnet ist.

Indem so der individuelle Geist in seiner Entwickelung durch dieselben Zustände hindurchgeht, die in der geistigen Entwickelung der Menschheit zur Erscheinung gekommen sind, ist die Übertragung des biogenetischen Grundgesetzes auf die geistige Entwickelung unzweifelhaft richtig; ebenso unzweifelhaft falsch wird sie aber, wenn wir mit Ziller über diesen psychologischen Parallelismus hinausgehen würden zur Kulturentwickelung in ihrer Gesamtheit oder auch nur ihrer ethisch-religiösen Seite. Zumal im schulpflichtigen Alter steht das Kind voll und ganz auf dem Kulturboden der Gegenwart, gelangt auch in religiös-sittlicher Hinsicht nicht erst vom Heidentum durchs Judentum zum Christentum; nach den Ausführungen im 1. Teile bedarf dies hier keines weiteren Beweises.

Betrachten wir nun in großen Zügen den oben angedeuteten Entwickelungsgang, so dürfte uns das ein gutes Stück weiterführen.

Das Kind lernt immer mehr einsehen, daß es nicht im Mittelpunkte des Weltgetriebes steht, daß nicht alles nur dazu da ist, seine Bedürfnisse zu befriedigen, es stößt auf mancherlei Widerstand, der es zur Rücksichtnahme auf andere nötigt. Da tritt nun die Schule ein, die Vorstellungen klärend, den Willen richtend, das Gefühl läuternd, und so vollzieht sich in den ersten beiden Schuljahren

I. der Übergang von der phantastischen Weltauffassung und der Sinnlichkeit zur Auffassung der Wirklichkeit und des gesetzmäßigen Verhaltens durch selbstthätige Beobachtung in der Natur der engsten Heimat und im Leben der Familie.

Lange bleibt nun die Verstandesthätigkeit noch am einzelnen haften, der Wille richtet sich auf das gegenwärtig Nützliche; das Kind beugt sich nur der Autorität, freut sich der schönen Heimat und begeistert sich an ihren Helden und Sagen. Die Schule richtet daher im 3. und 4. Schuljahr ihr Augenmerk auf

II. Gewinnung lebenswahrer Einzelbilder mit gelegentlicher Verknüpfung der Einzelgestalten und -Erscheinungen der weiteren Heimat; der Blick lenkt sich über das engere Familienleben hinaus auf weitere Kreise menschlicher Gesellschaft und auf das Reich Gottes.

Je weiter das Kind so fortschreitet, desto mehr drängen sich ihm auf und desto klarer werden ihm ursächliche Zusammenhänge und logische Verknüpfungen; kräftiger richtet sich sein Wille auf dauernde Güter, selbstloser wird seine Freude am gegebenen Schönen. Darum sorgt die Schule im 5. und 6. Schuljahr für

III. Gewinnung von Gruppenbildern durch Betrachtung des ursächlichen Zusammenhanges der Thatsachen und Erscheinungen; die Beziehungen des Kindes zum deutschen Vaterlande und seiner Geschichte, sowie zum Reiche Gottes treten in den Vordergrund.

Und immer mehr geht dem Kinde die Ahnung auf, daß der Odem Gottes die ganze Schöpfung durchweht, daß sein Wissen der Wahrheit, sein Wollen der Sittlichkeit, sein Fühlen der Schönheit sich weihen müsse, und ab und an, namentlich an den vaterländischen Gedenktagen, wird es dem angehenden Jünglinge mehr als eine Ahnung sein, daß er, der das Erbe seiner Väter mitgenießt, auch dereinst zu dessen Erhaltung und Mehrung beizutragen verpflichtet ist. Auch die Schule sucht besonders kräftig in den letzten Schuljahren zu fördern

IV. die Anbahnung einer idealen Weltauffassung durch Betonung der Wechselbeziehungen in Natur- und Menschen-

leben. Der Blick des Kindes wird vom Vaterlande aus über dessen Grenzen hinaus erweitert, und die gewonnenen Glaubens- und Sittenlehren werden geordnet und gruppiert.

Ich hoffe, diese Aufstellung trägt den Beweis in sich, daß sie keine mechanische Vierteilung des kindlichen Geisteslebens ist. Sie bietet im Grunde nichts Neues, schon bei Comenius lesen wir: „Dies ist die wahre Methode, die Geister zu bilden, daß zuerst die Gegenstände selbst den äußeren Sinnen vorgeführt werden, daß sie dieselben unmittelbar erkennen. Dann, daß die erregten inneren Sinne die durch äußere Empfindung von den Dingen eingeprägten Vorstellungen wieder ausdrücken und sich vergegenwärtigen lernen. . . . Nachdem dies erreicht ist, tritt der Geist ein, indem er alles mit einander vergleicht und gegen einander abwägt, um die Einrichtung aller Dinge gründlich kennen zu lernen. . . . Endlich wird der Wille gewöhnt, auf alles seine Herrschaft gesetzmäßig zu erstrecken. Vor dem Verständnis der Dinge aber den Willen bilden zu wollen, ist verlorene Mühe." Der Nachweis, daß sie Diesterwegs „Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts", entspricht, erübrigt sich wohl, jedoch möchte ich ganz besonders auf Scherers Wegweiser II, S. 34 f. aufmerksam machen.

b) Folgerungen für den Lehrplan.

Daraus ergeben sich für den Lehrplan zwei wichtige Folgerungen:

1. Bei linearer Anlage würden die auf den unteren Stufen sich ergebenden Eindrücke und Seelengebilde allzu kinderhaft bleiben. Darum wählen wir für die erste Unterrichtsstufe das verhältnismäßig Leichteste und Wissenswerteste aus, gestalten es auf jeder folgenden Stufe reicher und gliedern ihm das Neue an, schreiten also in konzentrischen Kreisen fort. Dadurch behält der Schüler immer Boden unter den Füßen, er lernt zuerst die Hauptsachen und besitzt diese als ein relativ Ganzes, und jeder Fortschritt erscheint ihm als eine natürliche Ergänzung des schon Gewonnenen, das sich ihm dabei stets klarer abhebt. Wir stehen dabei ganz auf Diesterwegscher Grundlage, indem wir einmal den Stoff genau „nach dem Standpunkte und den Entwickelungsgesetzen des Schülers" verteilen können, und indem „auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt", wenngleich nicht der Form nach, sondern nach seinem wesentlichen Inhalte, seinen theoretischen und praktischen Ergebnissen. In unseren vier konzentrischen Doppelkreisen wollen wir also, mit einem Körnchen Salz verstanden,

a) die Haupteindrücke und -Begriffe nach ihren wichtigsten Grundlagen gewinnen,
b) dieselben klarer herausarbeiten und zu neuen in Beziehung setzen,
c) zu Wahrheiten in allgemeinerer Fassung gelangen und
d) dieselben so tief als möglich gestalten.

Ist denn das wirklich so unpsychologisch, wie die sog. Herbartianer uns glauben machen möchten? Ich glaube nicht daran! Denn es enthält jeder Begriff Merkmale, die man mit dem Worte, das ihn bezeichnet, notwendig verbinden muß, wenn er richtig sein soll; er umfaßt aber auch eine größere oder geringere Menge von Merkmalen, die ihn zwar reicher machen, die man aber nicht notwendig zu wissen braucht, um sich bei dem Ausdrucke, der ihn benennt, etwas Richtiges zu denken. Des Geographen Begriff von Deutschland ist reicher, vollkommener als der unsrige; darum ist jedoch der unsrige nicht unrichtig, er ist nur ärmer. Bei dem Begriffe Eisen denkt der Chemiker, der Geologe viel mehr Merkmale als wir; er ist für uns sowohl wie für jene ein Ganzes, und dennoch ist er für die verschiedenen Seelen ein verschieden reiches Denkgebilde.

Es muß schon jemand von der Kulturstufenidee recht bedenklich, ich möchte sagen, verseucht sein, um in Bezug auf eine solche Anordnung in konzentrischen Kreisen Staudes Urteil darüber beipflichten zu können, „daß bei solch heilloser Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Standpunkte und Auffassungsweisen keine zu ihrem Rechte kommen und auf die Altersstufe gesetzt werden kann, wo sie durch Harmonie mit der Apperzeptionsstufe und der Einzelentwickelungsstufe am kräftigsten wirken kann. Ebenso klar ist, daß das Interesse durch jenes beständige Vermengen des Heterogenen, durch das ewig gleichförmige Repetieren, das fortwährende Vermischen von bekannten und meist wichtigeren mit unbekannten, meist unwichtigeren Stoffen, durch die aus der fortwährenden Unterbrechung resultierende Hemmung des Gedankenlaufs und durch das drückende Gefühl, daß man nicht von der Stelle kommt, schwer geschädigt werden muß.“

Auch in dieser Frage haben die „Vulgärpädagogen“, man verzeihe das Wort, das Unglück, bessere Herbartianer zu sein, als diejenigen, die sich so nennen; denn in Herbarts „Päd. Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrats Graff, Königsberg 1818“, lesen wir auf Seite 93: „Anfangs wird jeder einzelne Punkt soviel möglich unmittelbar, also unabhängig von den übrigen, klar gemacht; . . . später kommt man

in dieselbe Gegend, lehrt die Sache noch einmal und bringt sie in einige, noch zufällige Verbindungen; . . . wiederum ein andermal, jedoch nicht zu spät, kommt der Unterricht auf demselben Punkte an; nun stellt er ihn in die wesentliche systematische Verbindung. Bei dieser dreifachen Wiederkehr auf das nämliche zieht sich nun das anfangs einzeln hingestellte immer mehr zusammen; die Vorstellungen treten in vorgeschriebene Reihen, Ordnungen, Klassen, außer- und nebeneinander.“

2. Bei Beginn der Schulpflichtigkeit sind die kindlichen Anschauungen und Begriffe noch nicht so sehr differenziert, daß man sie schon einer weitgehenden Gruppierung unterwerfen könnte. Auch die Schule darf nicht zu vorzeitigen Scheidungen drängen. Erst wenn die Begriffe reicher werden und sich dadurch immer schärfer von einander abgrenzen, müssen sie sich verschiedenen Reihen eingliedern, und nur mit zunehmender Entwickelung dürfen immer mehr Lehrgegenstände als selbständig hinzutreten, bis sich der ganze Kreis der Schulwissenschaften und -Fertigkeiten in den bereits oben gekennzeichneten Grenzen entfaltet hat.

Kurz, wir verstehen die Konzentration innerhalb des Lehrplans dahin, daß sowohl hinsichtlich des Stoffes selbst, wie auch seiner Gruppierung, entsprechend der allmählich sich erweiternden Kraft des Kindes ein Aufbau in vier konzentrischen Doppelkreisen erfolgen muß, innerhalb welcher dann die verwandten Stoffe eines Faches unter sich wie mit solchen anderer Fächer in die innigste Beziehung zu setzen sind. Ob dadurch schon bedingt ist, daß sich die einander folgenden Kreise um gleich viel Gruppen und Stoffe erweitern, also ihre Peripherien gewissermaßen in gleichen Abständen liegen müssen, wird sich gleich zeigen; zuvor sind jedoch erst noch einige hiermit in innigster Beziehung stehende Fragen zu beantworten, die in das Gebiet der Organisation fallen.

c) Organisatorische Folgerungen.

1. Betreffs der Vorschulfrage.

Zunächst bietet unsere Gliederung einen schulpolitischen Vorteil dadurch, daß sich nach dem vierten Schuljahre ein naturgemäßer Abschnitt zeigt für diejenigen, welche eine höhere Schule besuchen sollen, und es braucht dabei niemand zu besorgen, „daß mit Elementarschülern vor Ablauf des zehnten Lebensjahres schon Dinge getrieben werden, die man auf höheren Lehranstalten von Grund auf neu lehrt. Daß höhere Lehranstalten an das, was auf der Elementarschule z. B.

in Geschichte, Geographie, Naturkunde, Zeichnen getrieben worden ist, anknüpfen, auf dasselbe weiterbauen, dem widerspricht alle Erfahrung" (Cl. Nohl: Ein neuer Schulorganismus, S. 24). Letzteres wäre freilich ein Beweis von bedeutender pädagogischer Kurzsichtigkeit. — Noch lieber aus sozialen Gründen wäre es mir, wenn diese Trennung erst nach dem zwölften Jahre, also dem sechsten Schuljahre erfolgte, das wird aber in absehbarer Zeit nicht zu erreichen sein.

2. Betreffs der Klassen- und Fachlehrerfrage.

Wer ferner unsere obigen Erwägungen für berechtigt hält, der wird auch zugestehen müssen, daß die Grenzen der Schulfächer je näher dem Anfange der Schularbeit, desto weniger zusammenfallen mit den Grenzen der wirklichen Fachwissenschaften oder gar ihrer Teilwissenschaften, daß eine lebensvolle Darstellung sehr häufig von dem einen ins andere hinübergreift, daß eins das andere vorbereiten, stützen, ergänzen muß. Ein Plan, der dem Lehrer nicht diese Freiheit läßt, würde für ihn eine unerträgliche Fessel, für den Schüler einen Hemmschuh seiner Entwickelung bedeuten. Daraus folgt wieder mit Notwendigkeit, daß letztere um so einheitlicher und widerspruchsfreier vor sich gehen kann, je weniger Personen sie gleichzeitig anvertraut ist, mit anderen Worten, je mehr das Fachlehrersystem zurücktritt hinter dem Klassenlehrersystem.

Für den engsten Kreis müßte es schlechterdings verboten sein, auch nur zwei Lehrkräfte nebeneinander zu beschäftigen; auch im zweiten sollte nur im äußersten Notfalle von einer derartigen Teilung Gebrauch gemacht werden. Auf der Oberstufe läßt sich eine solche Maßregel nur in den allerseltensten Fällen ganz umgehen; denn wenn auch kein Lehrer ins Amt kommen dürfte, der nicht den Stoffumfang der Volksschule beherrschte, so ist doch ein wirklich erfolgreicher Unterricht nur bei energischem Weiterstudium möglich. Wenn Diesterweg fordert: „Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!" so bezieht sich das auf die Methode, und mit ebenso großem Ernste verlangt er: „Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat." Das heißt nicht, wer ein tüchtiger Lehrer sein will, muß fachwissenschaftlichen Forschungsgeist besitzen und bethätigen, das scheint sich häufig sogar auszuschließen, sondern das will sagen, er muß den Lehrstoff an der Hand der besten Quellenwerke zu durchdringen und in sich zu Lebensflüssigkeit umzugestalten versuchen. Aus diesem Grunde übersteigt es eben in der Regel eines Menschen Kräfte, auf allen Gebieten derart zuhause zu sein, daß er überall als Gastgeber auftreten kann; eine Arbeits-

teilung muß daher in bescheidenen Grenzen stattfinden. Es ist aber entschieden ein Unfug, wenn Leiter von Volksschulen ihren Stolz darin suchen, aus jedem Lehrfache eine Spezialität zu machen, wenn sechs, acht und noch mehr Lehrkräfte in derselben Klasse thätig sind. Dann wuchert obendrein auch in der Volksschule das Unkraut der Überbürdung, wie Curtmann von den höheren Schulen schreibt: „Man nahm also zu dem Fachsystem seine Zuflucht, einem System, wobei nicht nur die Disziplin aufs äußerste gefährdet, sondern auch eine Überladung mit Arbeit herbeigeführt werden mußte. Denn da jeder Lehrer nichts als sein Fach kennt und sieht, so betrachtet er es natürlicherweise als das einzig wichtige im ganzen Kreise der Wissenschaften und plagt die armen Schüler mit Einzelheiten, welche dem Fachgelehrten wohl interessant, für die Allgemeinbildung aber ganz nutzlos sind“ (Schule und Leben, S. 21).

3. Betreffs der Durchführung der Schulklassen.

Wir gehen aber noch einen Schritt weiter. Nicht nur das Nebeneinander-, sondern auch das Nacheinanderarbeiten vieler verschieden gearteter Erzieher verträgt sich nicht mit der kindlichen Entwickelung. Selbst das streng durchgeführte Klassensystem mit seinem jährlichen Wechsel — der strafwürdige Unverstand halbjährlicher Versetzungen ist glücklicherweise sehr selten — bietet so viel Nachteile, daß Dörpfelds Beweisführung zu ungunsten des Achtstufensystems thatsächlich stichhaltig wäre, wenn sie mit diesem notwendig verbunden sein müßten. Wem es wirklich ernst ist mit der Forderung, daß die Geistesentwickelung lückenlos vor sich gehen, der Lehrer die Individualität seiner Zöglinge möglichst berücksichtigen soll, der wird zugeben, daß dies selbst bei einer mäßigen Schülerzahl in jährlichem Austausch ein Ding der Unmöglichkeit ist. Wenn immer auch der Charakter eines Kindes am Ende eines Schuljahres durchsichtiger ist als am Anfang, so ist doch die psychologische Skizze noch so unvollkommen, daß auch einem strebsamen Lehrer nach und nach die Lust vergeht, immer wieder neue zu beginnen und keine auch nur annähernd richtig ausgestalten zu können. Man vergleiche doch einmal, wie sehr verschiedenartig sich die Beurteilung desselben Kindes in verschiedenen Klassen gestaltet, sollte das immer, ja auch nur vorzugsweise, am Schüler liegen? und, wenn nicht, ist den verschiedenen Lehrern wirklich ein Vorwurf daraus zu machen? Kaum haben beide angefangen, sich kennen zu lernen, da werden sie schon wieder getrennt. Das Kind sieht sich im Laufe der Schulzeit so vielen Erziehern gegenüber, aber anhangen wird es kaum einem, viel weniger sittlichen Halt an

ihm gewinnen, und die Eltern kennen infolge dieses häufigen Wechsels kaum seinen Namen, viel weniger werden sie zu ihm in Beziehung zu treten suchen.

Auch in rein unterrichtlicher Hinsicht entsteht große Lückenhaftigkeit, und wenn auch der geschickte Lehrer bald fühlen wird, welche charakteristischen Züge bei der Besprechung einer geschichtlichen Person gewählt wurden, in welcher Ausführlichkeit ein Tier, eine Pflanze besprochen wurde, so ist doch das Suchen nach dem leitenden Faden zeitraubend, und Zeit ist hier noch mehr als Geld. Wir sehen, die Gründe gegen das Klassen- und Fachsystem berühren sich sehr nahe. Unsere Gliederung läßt es als dringend wünschenswert, ja notwendig erscheinen in erziehlicher wie unterrichtlicher Beziehung, die Schüler wenigstens die vier Jahrgänge der Unterstufe in derselben Hand zu lassen und oben höchstens noch einmal zu wechseln. Eine völlige Durchführung von unten bis oben wäre theoretisch das Richtigste, da wir aber alle schwache Menschenkinder sind, behaftet mit dieser oder jener Einseitigkeit, so ist es doch ratsam, wenigstens einmal einen Wechsel eintreten zu lassen. Eine bestimmte Regel läßt sich dafür nicht aufstellen, Aufgabe des Leiters einer Schule ist es, sich mit dem Kollegium so ins Einvernehmen zu setzen, daß das den Verhältnissen nach günstigste Ergebnis zutage gefördert wird; auch die Fachlehrer führen, wo sie nicht zu entbehren sind, besser ihre Schüler durch mehrere Jahrgänge, als daß sie in Parallelklassen arbeiten. Damit wird dann aber auch Herbarts Urteil hinfällig: „Das Klassensystem zerreißt den Faden des Unterrichts eben so oft, als der Schüler versetzt wird. Nun muß aber der Unterricht ein Kontinuum sein. Folglich taugt das Klassensystem nicht (Gutachten, S. 6). Auf die große Zahl der hierüber kundgewordenen Vereinsbeschlüsse und Veröffentlichungen einzugehen, liegt wohl keine Veranlassung mehr vor, hier heißt es jetzt handeln, und da

> fordert und ermöglicht unsere Organisation hinsichtlich einer Entwickelungsgruppe unter normalen Verhältnissen das Neben- und Nacheinanderarbeiten möglichst weniger Erzieher, giebt aber auch in Notfällen geeignete Mittel an die Hand, Wechsel eintreten zu lassen.

4. Betreffs der Klassenfrequenz.

Lagen die vorigen Folgerungen zum größten Teile auf rein pädagogischem Gebiete und ist ihnen bei gutem Willen verhältnismäßig leicht genüge geleistet, so ist endlich noch eine zu erörtern, die zwar theoretisch keine besondere Schwierigkeiten bietet, bei der sich

aber zwischen Wollen und Vollbringen soviel Hindernisse auftürmen, daß sie zu den schwierigsten Fragen der Schulverwaltung gehört: die Zahl der einem Lehrer zu überweisenden Zöglinge. Hier liegt gewissermaßen der Kernpunkt der ganzen Organisationsfrage. Was nützt die edelste Zielsetzung, die feinste Auswahl, der vorzüglichste Aufbau, der beste Wille des Lehrenden und Lernenden, wenn die lebendige Wechselwirkung von Mund zu Mund, von Herz zu Herz durch die Überzahl illusorisch gemacht wird; unterrichtlich erziehen ist doch noch etwas anderes als docieren. Dem Redner, dem Docenten kann es in der Regel nur angenehm sein, wenn möglichst viele von ihm Nutzen ziehen; bei der Erzieherarbeit gilt aber, davon ist jeder Einsichtige felsenfest überzeugt, in verstärktem Maße: Die Wirkung nimmt stärker ab als im Quadrate der Entfernung: denn ist letztere zu groß, geht sie auch in nächster Nähe verloren. Schlagen wir auch hier wieder den Weg von der wirklichen Lage durch die verschiedenartigen Ansichten zu festem Ergebnis ein.

In der 1891er Statistik heißt es auf Seite 97: „Die Normalzahl der Kinder, welche einem Lehrer zugewiesen werden können, hat bereits der Minister von Altenstein in folgender Verfügung an die Königliche Regierung zu Köln bestimmt:

> Die Zahl 100, welche die Königliche Regierung als das Maximum der von einem Lehrer zugleich zu unterrichtenden Kinderzahl angenommen hat, scheint noch zu groß und dürfte auf 80 zu beschränken sein.

Dieselbe Vorschrift ist in das Regulativ vom 3. Oktober 1854 und in die Allgemeine Verfügung vom 15. Oktober 1872 übergegangen. Maßgebend für diese Bestimmung ist wiederum der Gedanke, welcher die Einrichtung der preußischen Volksschule von Anfang an beherrscht, daß die Kinder in derselben nicht nur die Elementarkenntnisse gewinnen, sondern daß sie „in ihr die Richtung für ihre weitere Lebenszeit und zugleich für die Ewigkeit erhalten sollen.“ ... Dazu aber gehört, daß der Lehrer nicht nur seine Klasse beherrsche, sondern auch zu jedem seiner Schüler in ein persönliches Verhältnis trete: Beides erfordert nicht geringe Leibes- und Geisteskräfte, und bei einer Schülerzahl von achtzig müssen die Lehrer schon recht erheblich angestrengt werden.

Die Unterrichtsverwaltung ist indes bis jetzt noch nicht zu dem vorgesteckten Ziele gelangt, und schon Minister Dr. Falk hat deshalb in einer Verfügung vom 5. Mai 1873 ausgesprochen, daß zur Zeit noch bei einer Schülerzahl von 80 bis 120 eine Lehrerstelle, bei einer

solchen von 120 bis 200 zwei Lehrerstellen, bei 200 bis 300 Schülern drei Lehrerstellen genügen müssen."

Als normalen Zustand betrachtet die Statistik bis zu 80 Schüler in einklassigen (bis 70 in mehrklassigen) Schulen; es saßen aber in Klassen

mit	81—100 (71—90)	Schülern	1 309 175	Kinder,
"	101—150 (91—120)	"	324 821	"
"	über 150 (120)	"	27 186	"
			1 661 182	Kinder,

= 33,8 pCt. der Volksschüler, und 3239 Schüler mußten wegen Überfüllung ganz vom Schulbesuch ausgeschlossen werden.

Es waren vorhanden im ganzen Staate

	1882	1886	1891
Schüler:	4 339 729	4 838 247	4 916 476
Lehrer:	59 917	64 750	70 094
auf eine Lehrkraft:	72,4	75	70 Schüler.

Überblicken wir die einzelnen Regierungsbezirke nach den geringsten bezw. höchsten Frequenzen ihrer Stadtschulen, so entfallen Schulkinder

in	auf je eine Klasse			auf je einen Lehrer		
	1882.	1886.	1891.	1882.	1886.	1891.
Gumbinnen	49	60	52	49	66	51
Stralsund	50	53	52	49	53	52
Stettin	56	56	54	56	56	52
Köslin	55	56	52	55	58	53
Wiesbaden	58	60	56	59	62	54
Lüneburg	62	63	55	59	62	53
Berlin	54	55	55	54	57	55
Bromberg	67	69	60	73	81	68
Osnabrück	68	73	64	70	82	68
Trier	67	73	68	68	72	68
Düsseldorf	72	73	70	72	75	70
Oppeln	72	74	69	72	75	70
Arnsberg	79	77	73	80	79	74
Münster	81	85	83	83	87	85

Achten wir auf die verschiedenen Schularten in den Städten, so entfielen

	auf je eine Klasse			auf je eine Lehrkraft		
	1882.	1886.	1891.	1882.	1886.	1891.
in Schulen mit 1 Lehrkraft . .	50	48	48	54	55	54
= 2 klass. Schulen mit 2 Lehrkräften	65	64	60	65	64	60
= 3 = = = 2 =	58	58	53	88	86	79
= Schulen mit 3 =	68	70	62	67	76	68
= übrigen mehrklassigen Schulen	63	65	61	64	67	61

Die letzte Gruppe ist leider nicht weiter spezialisiert, aber bezogen auf die in der im Anhange gegebenen Stufentabelle genannten 44 größten Städte der Monarchie, in denen sich die Zahl der Klassen und der Lehrkräfte ziemlich decken dürfte, war der Durchschnitt

in den 4 stufigen Schulen	63,39	(40,85—75,88),
= = 5 = =	64,58	(52,10—79,60),
= = 6 = =	58,28	(48,84—79,04),
= = 7 u. mehrst. =	62,—	(52,50—77,86),
in sämtlichen Schulen	59,29	(48,94—77,59),
in den 4—7 u. mehrst. Schulen	62,06.	

Die Einzelverhältnisse wolle man an jener Stelle nachlesen; es sei jedoch nicht außer acht gelassen, daß es Durchschnittszahlen sind, also der Beschulung im Einzelnen noch einen weiten Spielraum lassen,

z. B. betrug sie für Berlin 54,78 (1894 nur noch 53,08),
es hatten aber dabei 39 Klassen weniger als 30 Schüler,
85 = zwischen 71 u. 90 =

erstere werden vorzugsweise Oberklassen, letztere Unterklassen sein. Man vgl. damit das beim Sechsstufensystem Gesagte.

Die Preußische Statistik giebt nebenbei auch über einige andere Staaten Andeutungen.

Auf ganz Deutschland bezogen, hatte eine Lehrkraft im Durchschnitt 66 Schüler zu unterrichten.

Fast überall wird eine Erhöhung der Frequenz „im Notfalle" (der häufig die Regel bildet) vorgesehen.

	Normalzahl.	Gesetzlich höchste zulässige Zahl.
Bayern	60	100
Württemberg	90	120
Sachsen: einfache Volkssch.	60	120
mittlere „	50	
höhere „	40	
Baden	100	130
Hessen	80	100
Sachsen-Weimar-Eisenach .	60,84	wirklich vorhanden pro Lehrkr.
Mecklenburg-Schwerin:		
in den Stadtschulen . .	48,02	„ „ „ Klasse.
„ „ Landschulen . .	40,24	„ „ „ „
im Durchschnitt . . .	42,89	„ „ „ „
Mecklenburg-Strelitz . . .	44,1	„ „ „ „
Oldenburg	63	„ „ „ Lehrkr.
Braunschweig	65,8	„ „ „ „
Sachsen-Meiningen . . .	67,2	„ „ „ „
„ -Altenburg . . .	46	„ „ „ Klasse.
„ -Coburg-Gotha .	58,2	„ „ „ Lehrkr.
Anhalt	57,5	„ „ „ „
Schwarzb.-Sondershausen .	63,5	„ „ „ „
„ -Rudolstadt . .	60	„ „ „ „
Waldeck und Pyrmont . .	71	„ „ „ „
Reuß ältere Linie . . .	77,9	„ „ „ „
„ jüngere „ . . .	67,3	„ „ „ „
Schaumburg-Lippe . . .	95,2	„ „ „ „
Lippe	86,2	„ „ „ „
Bremen	47,5	„ „ „ „
Hamburg	41	„ „ „ „

Österreich: „Erreicht die Schülerzahl bei täglichem Unterricht in drei aufeinanderfolgenden Jahren im Durchschnitt 80, so muß unbedingt für eine 2. Lehrkraft, und steigt diese Zahl auf 160, für eine 3. gesorgt und nach diesem Verhältnisse die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden. . . . Der Landesgesetzgebung bleibt es vorbehalten, die Maximalzahl der einem Lehrer zuzuweisenden Schüler herabzusetzen“ (§ 11).

In Frankreich ist für 40—45 Kinder eine Lehrkraft vorhanden (Tews, Ergebnisse . . ., S. 13).

Auch auf diesem Gebiete herrscht thatsächlich eine an Willkür grenzende Regellosigkeit. Die vorstehenden Zahlen vermögen nur zu zeigen, daß es auch in diesem Punkte mehr oder weniger einsichtsvolle Verwaltungen und mehr oder weniger opferwillige Vertretungen giebt. Daß die Preußische Unterrichtsverwaltung von dem besten Willen beseelt ist, zeigen die vorzüglichen Ausführungen auf Seite 133 der Statistik; weiter unten werden wir noch einmal darauf zurückkommen, hier sei nur eine Stelle angeführt: „Nur wenn die durch den Unterricht gewährte Erkenntnis auf religiös-sittliche Grundlage gestellt, wenn sie gestützt wird durch ein gesteigertes Pflichtgefühl, durch angewöhnten und anerzogenen Sinn für Pietät, für Achtung vor dem Gesetz und der staatlichen Rechts- wie der sittlichen Weltordnung, kurz, nur wenn die geistige Schulung durch religiös-sittliche Erziehung die höhere Weihe erhält und dem höheren Wissen ein geschärftes Gewissen beigesellt wird, — nur dann hat die Schule ihre Aufgabe gelöst, der Unterricht versittlichend gewirkt. — Darum aber verdienen alle die Erscheinungen, welche die Erreichung dieses Zieles zu fördern oder zu gefährden geeignet sind, ernste Würdigung, umsomehr, als ja die Volksschule die alleinige Quelle geistiger und sittlicher Förderung für die breitesten Schichten des Volkes bildet. Unter diesen Erscheinungen stehen obenan die Frequenzverhältnisse, welche, wenn normal, der Vertiefung des unterrichtlichen und erziehlichen Einflusses der Volksschulen nachdrücklich Vorschub leisten, wenn anomal, je nach der Stärke der Überfüllung der Unterrichtsklassen, die Erreichung des Zieles schädigen müssen und bis zu einem gewissen Grade in Frage stellen können.“ Ebenso fest steht aber auch, daß die von ihr angenommenen Normalzahlen, wohl der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe, zu hoch gegriffen sind; völlig unverständlich ist es jedoch, warum in der einklassigen Schule eine höhere Zahl zulässig sein soll, als in der mehrklassigen. Selbst diese Zahlen hat sie noch gegen Angriffe von bekannter Seite her zu verteidigen; noch 1884 führte der damalige Kultusminister von Goßler im Abgeordnetenhause aus: „Nun sagt der Abgeordnete von der Recke, man könne einem Lehrer mit gutem Gewissen zumuten, 80 Kinder des Vormittags und 80 des Nachmittags zu unterrichten. . . . Ich glaube, wir laufen Gefahr, entweder die Kinder zu schädigen, weil sie nicht mehr individuell aufgefaßt werden können, oder die Kraft des Lehrers zu früh zu verbrauchen.“

Leider messen selbst Pädagogen mit zweierlei Maß; z. B. schreibt Curtmann in „Schule und Leben“, S. 24: „Übrigens sind die Lehrer großenteils mit Überfüllung der Klassen zu entschuldigen. Wo man

60, 80, sogar 100 Kinder um sich versammelt hat, da muß militärische oder es wird keine Ordnung herrschen; da muß oft das schwächere Kind die Lektion des vorgeschritteneren mitlernen, weil man nicht für jedes eine besondere Einrichtung treffen kann. . . . Gegen die Überfüllung der Klassen existieren fast allenthalben Gesetze, aber sie werden wenig gehalten, weil finanzielle Entschuldigungen mehr gelten, als moralische Forderungen. Die Lancastermethode weiß Rat, aber etwa so, wie man gegen die Armut durch Einführung fruchtbarer Kartoffelsorten oder Benutzung des Mergels als Speise Rat findet.“ Dem gegenüber heißt es in seinem Lehrbuch, S. 463: „Es läßt sich also die Zahl 60 als mittlerer Durchschnitt für eine Klasse annehmen, und können einem Lehrer auf dem Lande mithin 120 Kinder in 2 Klassen zugewiesen werden. In Gymnasien sollte man bei Klassen von 30 Schülern stehen bleiben, weil sonst die Disziplin noch viel Zeit verschlingt.“ Nach ähnlichem Rezepte wird dann auch überall verfahren; als Beleg diene Stettin mit der günstigsten Volksschulfrequenz von 49,24 Schülern, während die städtischen Gymnasien 26,83, die königlichen 29,39, die höheren Töchterschulen 28,59 und die Mittelschulen 41,26 Schüler pro Klasse aufwiesen (Päd. Zt. 1894, Nr. 5). Wenn wirklich die Schüler der letzteren Schulen aus besseren Familien stammen, sollten sie dann schwerer erziehlich zu beeinflussen sein? Warum schließt man nicht lieber umgekehrt? Das leidige Geld!

Blicken wir noch weiter um uns, so halten Scherer in seinem „Wegweiser . . .“ und Bartholomäus in der Schrift: „Die Mittelschule . . .“ 60 für die höchst zulässige Zahl. Die 1891er Konferenz wollte in den höheren Schulen die Maximalfrequenz auch für die unteren Klassen auf 40 herabgesetzt sehen, während die Maximalzahl der Schüler für die Gesamtanstalt, wenn nicht die erziehliche Aufgabe schwer leiden solle, auf 400 festzusetzen sei. Professor Dr. Wendt endlich behauptet in seiner „Psychologischen Methodik“: „Es kann nicht oft genug wiederholt werden, daß der beste Pädagoge, Psychologe und Methodiker nicht mehr als 20 Kinder mit möglichster Berücksichtigung der Individualität erziehen und unterrichten kann.“

Das Richtigste scheint mir dem gegenüber A. H. Niemeyer (a. a. O., S. 64) zu treffen: „Dürfte man sich bloßen Idealen überlassen, so würde eine Zahl zwischen 20 und 30 Lehrlingen das Höchste sein. Da eine solche Begrenzung aber bei dem Bedürfnis so vieler Lehranstalten im Staate und bei der großen Menge der unterrichtsfähigen Kinder am wenigsten möglich ist, so sollte man wenigstens in keiner Art Schule die Zahl von 50 überschreiten, in

den höheren Schulanstalten aber, wo irgend möglich, nicht über 30 in einem Zimmer hinausgehen. Die Zahl solcher Klassen und der dazu nötigen Lehrer muß dann weiter entscheiden, wie stark das ganze Chor einer Schule sein kann. Jede Vermehrung der Abteilungen, wodurch die Zahl der Lehrlinge einer Klasse vermindert wird, ist ein Gewinn für das Ganze und für die Einzelnen; jede Zusammenziehung von mehreren Klassen ein Rückgang der Schule."

Stellen wir uns auf diesen Opportunitätsstandpunkt, so dürfte für die unterste Klasse der Volksschule, eine achtstufige Schule mit Hülfs- und Abschlußklassen (vergl. Scherer) vorausgesetzt, zunächst die Höchstzahl von 50 Kindern zu erstreben sein. Bei möglichst strenger Durchführung des Klassenlehrer- und Durchführungssystems ist dabei eine Berücksichtigung der Individualität, eine erziehliche Wirkung je länger, desto mehr gewährleistet; denn nach dem Gesetze der Absterbeordnung müssen die älteren Jahrgänge der Schüler weniger zahlreich sein, als die jüngeren. Immerhin würde für die 1. Klasse, da unter den obigen Bedingungen mindestens 60 pCt. das Ziel der Schule erreichen werden, noch eine Zahl von wenigstens 30 Schülern bleiben. Können wir dies Ziel erreichen, so braucht uns um die künftige Weiterentwickelung nicht bange zu sein, unsere Zeit hat dann ihre Schuldigkeit gethan, sie hat nach ihren Kräften erreicht, „daß Ordnung und Pünktlichkeit in der Schule herrsche, daß jeder Zögling bezüglich der Treue, mit welcher er seine Pflichten erfüllt, geprüft werden könne, daß der Vortrag des Lehrers alle Schüler erreiche und allen Etwas biete; vorzüglich aber, daß sich eine persönliche Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern bilde. — Erst die vollkommene Erfüllung der hier gekennzeichneten doppelten Aufgabe vermag dem Volksschulunterrichte die sittlichen Segnungen zu sichern, welche von der Schule im allgemeinen erwartet werden, von der bloßen Förderung des Wissens aber nimmermehr erwartet werden dürfen" (Statistik, S. 133).

Wiederholen wir:

Der Aufbau der Erziehungsarbeit in je zwei konzentrischen Doppelkreisen der Unter- und Oberstufe gewährt mit dem 10. Jahre einen naturgemäßen Abschluß für diejenigen Schüler, die eine höhere Schule besuchen sollen, fordert aber behufs lückenlosen Aneinanderschlusses und kräftigster erziehlicher Wirkung:

a) daß das Klassen-, nicht das Fachlehrersystem die Regel ist;

b) daß eine möglichst weitgehende Durchführung der Klassen stattfindet;

c) daß sich Lehr- und Lernmittel dem jeweiligen Bedürfnis eng anschließen;

d) daß die Schülerzahl die Entwickelung persönlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zuläßt, indem sie in der untersten Klasse 50 nicht überschreitet.

D. Gewinnung eines Lehrplans.

Es handelt sich jetzt darum, im einzelnen zu untersuchen, welche Unterrichtsgruppen sich für die Entwickelungsstufen und -Kreise ergeben, und Hand in Hand damit festzustellen, wieviel der zur Verfügung stehenden Zeit jeder derselben gewidmet werden kann. In Bezug auf letzteren Punkt sei jedoch von vornherein darauf verzichtet, den vielseitigen Bildungswert der Lehrgegenstände bis in die feinsten Verzweigungen zu zergliedern und gegen einander abzuwägen, um dadurch etwa das Maß der ihnen zuzuweisenden Zeit bestimmen zu wollen; ist jenes doch schon an und für sich eine mißliche Sache. Mager schreibt darüber: „Zu einer weitläufigen Analyse der Lehrobjekte, um in jedem, mit den Physikern zu reden, den bildenden Stoff aufzusuchen, können wir uns nicht verstehen, da es ein wenig lächerlich ist, wenn man etwa vom Geschichtsunterrichte sagt, er liefere x pCt. Bildung für das Herz, y pCt. für den Verstand, z pCt. für die Phantasie", und Diesterweg sagt: „Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgend eines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns daher anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Funktionen der Seele nachzuweisen" (I., S. 219). —

Damit soll gewiß nicht behauptet werden, daß alle Fächer gleichwertig wären; es giebt, zumal für uns der Stoff an und für sich Wert hat, thatsächlich Unterschiede, und dennoch ist zur Erzielung der Gesamtwirkung, wie wir sie wollen, ein Fach so nötig wie das andere; als oberster formaler Grundsatz für die Aufeinanderfolge gilt uns Diesterwegs 4. Regel:

„Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!"

Darum fordern wir hinsichtlich der Stundenzahl:

1. jedes Fach muß mit so viel Unterrichtsstunden auftreten, daß der Zweck, weswegen es überhaupt in den Plan aufgenommen ist, erreicht werden kann; das bedingt nicht,

a) daß ein Lehrfach auf allen Stufen gleich kräftig betrieben werden müsse,

b) daß ein für die Gesamtwirkung wichtigeres Fach mit größerer Stundenzahl auftreten müsse, als ein zwar weniger wichtiges, aber schwierigeres Fach;

2. ihre Summe darf nicht über die Leistungsfähigkeit der Kinder hinaus gesteigert werden.

Ehe wir daran gehen, nach unserer Auffassung einen Lehrplan praktisch auszugestalten, wollen wir erst wieder einen Blick auf den gegenwärtigen thatsächlichen Bestand werfen. Zur genaueren Orientierung vergleiche man Tews vorzügliche Zusammenstellung in Nr. 9 der Päd. Zeitung 1895, die auch hier bei den mit einem * bezeichneten Tabellen zu Grunde gelegt ist. Schreiben und Anschauungsunterricht sind dabei in Deutsch, die geographische Heimatskunde in Geographie eingerechnet, Naturgeschichte und Naturlehre als Naturkunde zusammengezogen und die für die Mädchen abweichenden Ziffern eingeklammert.

Als Normalplan für die preußischen Schulen gilt der in den „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 gegebene; doch ist es den Provinzialschulkollegien durch Verfügung vom 25. Juli 1884 gestattet, die Religionsstunden um eine Bibellesestunde zu vermehren.

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	4	4	4
Deutsch	11	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre . . .	—	—	2
Zeichnen	—	2	2
Realien	—	6	6—8
Singen	1	2	2
Turnen / Handarbeit } . . .	2	2	2
	22	28	30—32

Da aber außer der oben mitgeteilten Einschränkung keine genaue Bestimmung darüber getroffen ist, welche Schuljahre den einzelnen Stufen angehören sollen, so ist bei stärker gegliederten Schulen dem Belieben ein weiter Spielraum gelassen. Die äußersten Gegensätze zeigen die folgenden beiden Pläne, zwischen denen der gegenwärtige Berliner Plan, wie bereits gezeigt, etwa die Mitte hält:

Elementarschulen in Wiesbaden*:

Klasse	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion . . .	2	3	3	4	4	4	4	4
Deutsch . . .	10	9	11	11	10	10 (9)	9 (8)	9 (8)
Rechnen . . .	3	4	4	4	4	4 (3)	4 (3)	4 (3)
Geometrie . .	—	—	—	—	—	1	2	2
Geschichte . .	—	—	—	—	2	2	2	2
Geographie*) .	3	3	3	3	2	2	2	2
Naturkunde . .	—	—	—	—	2	2	2	2
Gesang . . .	—	—	1	2	2	2	2	2
Turnen . . .	—	—	—	—	2	2	2	2
Handarbeit . .	—	(2)	(3)	(3)	(4)	(4)	(4)	(3)
Zeichnen . . .	—	—	—	—	—	2	2	2
Summa	18	19 (21)	22 (25)	24 (27)	28 (32)	31 (33)	31 (33)	31 (32)

Volksschulen in Charlottenburg:

Klasse	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	Ia.
Religion . . .	4	4	4	5	5	5	4
Deutsch . . .	11 (13)	10 (9)	8	7	7	7	6
Rechnen . . .	4	4	4	4	4	4	4
Geometrie . .	—	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (0)
Geschichte . .	—	—	2	2	2	2	2
Geographie . .	—	—	2 (1)	2	2	2	2
Naturkunde . .	—	—	2	2 (1)	4 (3)	4 (3)	4 (3)
Gesang . . .	1	1	2	2	2	2	2
Turnen . . .	2 (0)	2 (0)	2 (0)	2	2	2	2
Zeichnen . . .	—	1	2	2	2	2	2
Handarbeit . .	—	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(5)
Summa	22	22	28	28 (30)	32	32	30 (32)

„Der Unterschied ist sehr augenfällig. Wenn man das dritte und vierte Schuljahr auf beiden Plänen vergleicht, so hat man den wesentlichen Unterschied zwischen einer Elementarschule und einer Schule, die von vornherein mit einer völlig unnatürlichen Vielheit von Gegenständen arbeitet, und die fast alle auf dem Volksschulplan überhaupt

*) Vom 1.—4. Schuljahr je 3 Stunden Anschauungsunterricht und Heimatskunde.

auftretenden Wissensfächer bereits in einem Alter beginnt, in welchem die durchschnittliche Fassungskraft noch nicht bis zu dieser Höhe entwickelt ist.“

Auch die außerpreußischen Staaten Deutschlands weisen die größten Verschiedenheiten auf; als ganz besonders charakteristisch seien zwei siebenstufige und zwei achtstufige Pläne herausgehoben:

Volksschule in Stuttgart*:

Klasse	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	$4^1/_2$	$4^1/_2$	$4^1/_2$	6	6	7	6
Deutsch	$10^1/_2$	$10^1/_2$	13	$9^1/_2$	$9^1/_2$	$8^1/_2$	$9^1/_2$
Rechnen	3	4	5	5	5	5	5
Realien	1	1	1	4	4	4	4
Gesang	1	1	$1^1/_2$	$1^1/_2$	$1^1/_2$	$1^1/_2$	$1^1/_2$
Zeichnen	—	—	—	—	2 (0)	2 (0)	2 (0)
Turnen	—	—	—	$1^1/_2$ (0)	$1^1/_2$ (0)	$1^1/_2$ (0)	$1^1/_2$ (0)
Handarbeit . . .	(4)	(4)	(4)	(4)	(4)	(4)	(4)
Nachhilfe	6 (2)	5 (1)	5 (1)	$2^1/_2$ (2)	$2^1/_2$ (2)	$2^1/_2$ (2)	$2^1/_2$ (2)
Summa	26	26	30	30 (32)	32	32	32

Münchener Werktags-Volksschulen*:

Klasse	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	2	2	3	3	3	3	2
Deutsch	10	12	12 (10)	12 (10)	8 (7)	8 (7)	8 (7)
Rechnen	6	6	6	6	6	6	6
Geschichte	—	—	}		} 3 (2)	} 3	2 } (3)
Geographie . . .	—	—	} 2	2	}	}	2 }
Naturkunde . . .	—	—	}		2	4 (3)	4 (3)
Gesang	1	1	1	1	1	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	—	—	—	—	4 (2)	3 (2)	3 (2)
Handarbeit . . .	(2)	(2)	(3)	(3)	(4)	(3)	(4)
Summa	21 (23)	23 (25)	26 (27)	26 (27)	29	30	30

Wormser Volksschule*:

Klasse	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion . .	2	2	4	4	4	4	4	4
Deutsch . . .	15	14	9	9	8	8	8	8
Rechnen . . .	5	5	4	4	4	4	4 } (4)	4 } (4)
Geometrie . .	—	—	—	—	—	—	2 }	2 }
Geschichte . .	—	—	2	2	2	2	2	2
Geographie .	—	—	2	2	2	2	2	2
Naturkunde. .	—	—	2	2	2	2	3	3
Gesang . . .	—	1	2	2	2	2	2	2
Turnen . . .	—	1 (0)	2 (0)	2 (0)	2	2	2	2
Zeichnen . . .	—	—	—	—	2	2	2	2
Handarbeit . .	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Summa	22 (24)	23 (24)	27	27	28 (30)	28 (30)	31	31

Lindenau (Leipzig):

Klasse	VIII.	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion . .	Dem Klassenlehrer überlassen.		3	3	4	4	4	4
Deutsch . . .			13	10	8	8 (7)	7 (6)	5
Rechnen . . .			4	4	4	4	3	3
Geometrie . .			—	—	—	—	2	3
Geographie .			—	2	2	2	2	2
Geschichte . .			—	—	2	2	2	2
Naturkunde. .			—	1	2 (1)	2	4	5 (4)
Zeichnen . .			—	—	2	2	2	2
Gesang . . .			1	1	2	2	2 (1)	2 (1)
Turnen . . .			2 (1)	2 (1)	2	2	2	2
Handarbeit . .			—	(2)	(2)	(2)	(4)	(4)
Summa	16?	16?	23 (22)	23 (24)	28 (29)	28 (29)	30 (32)	30 (32)

Wenngleich nicht zu verkennen ist, daß der Gedanke einer allgemeinen Grundschule hin und wieder nach praktischer Ausgestaltung ringt, wie die Aufstellungen von Wiesbaden, München und Lindenau bekunden, so begegnet uns doch eine theoretische Trennung nirgends auf deutschem Boden. Um etwas derartiges zu sehen, müssen wir schon den Blick über die Grenzen unseres Vaterlandes hinaus lenken. Die drei folgenden Formen sind unter sich wieder sehr verschieden,

bedürfen aber weiter keines erklärenden Wortes, da sie ihre Eigentümlichkeiten deutlich genug zur Schau tragen.

Die Volksschule in Basel*:

Klasse	I. Primarschule.				II. Sekundarschule.			
	IV.	III.	II.	I.	IV.	III.	II.	I.
Religion . .	3 (2)	3 (2)	2	2	2	2	—	—
Deutsch . . .	12 (11)	14 (12)	14 (12)	13 (12)	8 (6)	7 (5)	6 (5)	6 (5)
Französisch . .	—	—	—	—	5 (4)	6	6	6
Rechnen . . .	4	5	5	4	5 (4)	4	4	3 (4)
Geometrie . .	—	—	—	—	—	1 (0)	2 (0)	3 (0)
Geschichte . .	—	—	—	—	1½ (0)	1½ (1)	2	2½ (2)
Geographie .	—	—	—	—	1½ (2)	1½ (2)	2	2½ (2)
Naturkunde . .	—	—	—	—	— (1)	1 (2)	2	3 (2)
Zeichnen . . .	—	—	—	2	2	2	2	2
Gesang . . .	1	1	2	2	2	2	2 (1)	— (1)
Turnen . . .	—	—	2 (0)	2 (0)	2	2	2	2
Handarbeit . .	(4)	(4)	(4)	(4)	(5)	(5)	(6)	(6)
Summa	20 (22)	23 (24)	25	25 (26)	29 (30)	30 (33)	30 (32)	30 (32)

Die Wiener Volksschule (nach Dietz, Studienreise):

Klasse	I. Allgemeine Volksschule.					II. Bürgerschule.		
	V.	IV.	III.	II.	I.	III.	II.	I.
Religion . .	1	1	2	2	2	2	2	2
Unterrichtssprache . .	12	12	11	11 (10)	8 (6)	6	6	4
Rechnen . . .	6/2	4	4 (3)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	4 (3)
Naturkunde . .	—	—	1	1	3	4 (4)	5 (4)	6 (5)
Geographie u. Geschichte . .	—	—	1	2	3	3	3	3
Geometrie . .	—	—	—	—	—	3 (1)	3 (1)	3 (1)
Zeichnen und Formenlehre.	—	2/2	1	2	3	4 (3)	4 (3)	5 (3)
Gesang . . .	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	1	1	1
Turnen . . .	2/2 (0)	2/2 (0)	2 (0)	2 (0)	2 (0)	2 (2?)	2 (2?)	2 (2?)
Handarbeit . .	(3)	(3)	(3)	(3)	(3)	(4)	(4)	(6)
Summa	18 (20)	20 (22)	23	25 (24)	26 (24)	29 (27)	30 (27)	30 (28)

Kanton Genf:

I. Volksschule. École enfantine.	Schuljahr 1.	2.	3.	4.	5.	6.	Schuljahr 1.	2.	II. Fachschule. École professionelle.
Französisch . .	9	9	9	8	8	8	3	3	Französisch
Deutsch . . .	—	—	—	1½	3	3	4	4	Deutsch
Erdkunde . .	—	1½	2	2	2	2	2	2	Handelsgeographie
Geschichte . .	—	—	—	1½	1½	1½	2	2	Geschichte u. Verfassungsk.
Rechnen . . .	2½	3	3	3	3	3	2	2 }*	Rechnen u. Algebra
Geometrie . .	—	—	2	2	2	2	2	3 }	Geometrie
							—	5*	Mechanik
							2	—	Beschreib. Naturw.
							2	2	Physik
							—	2	Chemie
Gesang . . .	2	2	1½	1	1	1	2	2	Buchführung
Zeichnen . .	3	3	4	3	3	3	6	6	Freihandzeichnen
Schreiben . .	1½	1½	1½	1	1	1	2	2	Technisches Zeichnen
Handarbeit. .	6	6	4	4	4	4	4	4	Handarbeit u. Modellieren
Turnen und Spiele . .	6	4	3	3	1½	1½	1	1	Turnen
Summa	30	30	30	30	30	30	34	35	*während eines Halbjahrs.

Bem.: Nachdem die Kinder die obere Abteilung der Klein-Kinderschule besucht oder die betreffenden Kenntnisse nachgewiesen haben, treten sie mit vollendetem 7. Lebensjahre in die Volksschule, mit vollendetem 13. in die Fachschule ein; auch die untere Abteilung des Kollegs (Collège) schließt sich dem 5. Schuljahr der Volksschule an.

Um aus dem Gewirr dieser Mannigfaltigkeit und zum größten Teil auch Regellosigkeit zu festen Ergebnissen zu gelangen, stellen wir zunächst zurückschauend fest, daß unsere achtklassige deutsche Volksschule als **Hauptaufgabe** betrachtet:

Durch Körper- und Geistespflege in bewußter Anknüpfung an die Eigenart des deutschen Kindes in diesem den Grund legen zu helfen, später den Kulturaufgaben des deutschen Volkes mit Verständnis folgen und in seinem Kreise thätigen Anteil daran nehmen zu können.

Daß sie so auch ihre Schuldigkeit thut für „Charakterstärke der Sittlichkeit" sowohl, als auch fürs „Reich Gottes", bedarf keines weiteren Beweises für den, der mit mir davon überzeugt ist, daß unser heutiges deutsches Volkstum auf durchaus christlich-sittlicher

Grundlage ruht und trotz aller Wirren immer mehr die Richtung darauf hin nimmt. Sie ist so aber auch eine Anstalt, die erst durch den Bildungserwerb der Erwerbsbildung dient, also alle Seiten der kindlichen Entwickelung berücksichtigt, die sich daher in eine Unter- und Oberstufe mit je vier Schuljahren gliedert.

A. Die Unterstufe.

Erstes bis viertes Schuljahr.

Sie ist die allen gemeinsame Grundschule, also allgemeine Volksschule in des Wortes weitester Bedeutung, und hat die **Unteraufgabe:**

> Im Rahmen der engeren und weiteren Heimat die jedem Deutschen ohne Rücksicht auf spätere Berufsverhältnisse notwendige Elementarkenntnis und -Bildung zu vermitteln.

Das Kind tritt aus dem bisherigen Spielleben in die Schule, aus dem Ungebundensein in eine feste Ordnung; ein zweimaliger Schulweg kann ihm nicht wohl zugemutet werden, daher fällt hier der ganze Schulbetrieb auf den Vormittag, darf aber für die geistige Arbeit anfangs nicht mehr als drei Stunden beanspruchen und auch bis zum Ende dieser Stufe nicht über vier Stunden hinausgehen.

Sowohl zwecklich, wie wir oben sahen, als auch stofflich, baut sich die Unterstufe in zwei Kreisen auf.

I. Kreis.

Erstes und zweites Schuljahr.

Seine **Teilaufgabe** besteht darin, den Übergang von der phantastischen Weltauffassung und der Sinnlichkeit zur Auffassung der Wirklichkeit und des gesetzmäßigen Verhaltens zu erleichtern und zu regeln, die Haupteindrücke und -Begriffe nach ihren wichtigsten Grundlagen zu gewinnen.

In spielender, phantasierender Thätigkeit gleitet das Kind leicht und flüchtig über die Dinge hinweg, seine Neugierde ist schon durch Nebensächliches, das ihm gerade in die Augen fällt, befriedigt. Namentlich bei dem Großstadtkinde verdrängt ein Bild das andere, das Mancherlei läßt ihm nicht Zeit, alles genügend zu beachten; es wird womöglich gar noch zu allerlei „Sehenswürdigkeiten" hingeführt; wie seine Wahrnehmungen flüchtig sind, so sind seine Vorstellungen unklar, und oft muß es sich in das Wort, das es wie eine leere Schale empfängt, erst einen Inhalt suchen, der dann ebenso verwirrt ist.

Zunächst gilt es, die Unbestimmtheit, Unklarheit, Verworrenheit der kindlichen Anschauungen und Vorstellungen und die damit zusammenhängende mangelhafte Ausdrucksweise zu berichtigen und zu ordnen, also die Kinder unterrichtsfähig zu machen. Von festumgrenzten Lehrfächern und strenger Zeiteinteilung kann daher in den ersten Wochen keine Rede sein; überhaupt lasse man dem gewissenhaften Lehrer einen gewissen Spielraum, über diese oder jene einzelne Stunde einmal anders zu verfügen, als planmäßig ist, da er doch die Bedürfnisse seiner Rekruten am besten kennen muß; aber völlig freie Verfügung über die Unterrichtszeit, wie es in Lindenau in den ersten beiden Schuljahren der Fall ist, dürfte keinem ganz erwünscht sein.

Nachdem sich die Schulthätigkeit in den ersten Wochen auf Eingewöhnung in die Schulordnung, Bewegungsspiele und einfache Unterhaltungen über Elternhaus und Schule, wozu täglich 2 Stunden genügen, beschränkt hat, geht sie nun stärker auf ihr Ziel los, indem sie das Kind zu selbstthätiger Beobachtung in der Natur der engsten Heimat und im häuslichen und Schulleben anregt; sie ist also der Hauptsache nach Heimatskunde in der bereits oben dargelegten Bedeutung dieses Wortes: das Kind geistig und gemütlich heimisch zu machen in seiner Umgebung.

1. Heimatskunde.

Ihr wird täglich eine Stunde, am besten die erste, gewidmet. Soweit sie realistisch ist, geht sie thunlichst in ihren Unterhaltungen von konkreten Gegenständen, die den Sinnen der Kinder, besonders dem Gesichtssinne, zugänglich sind, aus, an Stelle derselben wird aber nicht selten ein Modell oder eine gute Abbildung treten müssen; auch versucht das Kind, leicht darstellbare Gegenstände nachzubilden oder zu zeichnen. Diese darstellende Thätigkeit ist von außerordentlicher Bedeutung auch für die höheren Stufen des Sachunterrichts, wie wir bei der Besprechung der Handfertigkeitsbestrebungen sahen, beansprucht aber hier noch keine abgegrenzte Zeit, da für sie noch von anderer Seite her gesorgt wird, wie wir gleich bei der Körperpflege sehen werden; dient sie anfangs hauptsächlich zur Befriedigung des Thätigkeitstriebes, so tritt sie namentlich im zweiten Jahre, wo sich die Analyse nicht mehr mit Aufzeigung der Hauptteile begnügt, sondern sich auch auf die Formenelemente erstreckt, in den Dienst des synthetischen Aufbaues, muß auch als ein wesentliches Hülfsmittel für die Gewinnung klarer Zahlanschauungen betrachtet werden.

Diese realistische Seite der Heimatskunde, so wichtig sie auch ist

für die Verstandesbildung, erschöpft ihren Wert noch lange nicht; die persönlichen Beziehungen, die das Kind anknüpft zu den Dingen und Personen seiner Umgebung, die Erfahrungen, die es an ihnen sammelt, was es dabei fühlt und wie es handelt oder handeln würde, bedürfen der liebevollsten Pflege. Durch kindliche Erzählungen, Märchen, Fabeln und Liedchen, die ihren Inhalt sachlichen Verhältnissen entnehmen, welche dem Kindesgemüte zugänglich sind, gewinnt der tote Stoff Leben, wird er der religiös-sittlichen Bildung dienstbar. Hierin liegt der Reiz, aber auch die Schwierigkeit dieses Unterrichts; er fordert nicht bloß einen Lehrer, sondern einen Erzieher.

Indem endlich die Kinder angehalten werden, ihre Beobachtungen zum richtigen sprachlichen Ausdruck zu bringen, indem es nachspricht, nacherzählt, nachsingt: spricht, erzählt und singt es sich nicht bloß in den Inhalt, sondern auch in die Form hinein und gewinnt einen wertvollen Schatz von Wortformen und Redewendungen; im zweiten Jahre kann es sogar kleine, in sich abgeschlossene Ergebnisse von der Tafel abschreiben.

Auf eine ins einzelne gehende Stoffnachweisung, besonders hinsichtlich der litterarischen Stoffe, müssen wir hier mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse und die verschiedenartige Ausstattung der Schulen verzichten, nur sei in großen Zügen der Gang gekennzeichnet:

1. Jahr.	2. Jahr.
Schulstube und Wohnstube und was sich in ihnen befindet.	Schulhaus und Wohnhaus, Teile des Hauses, Hausgeräte und deren Verfertiger.
Eltern, Geschwister, Lehrer, Mitschüler.	
Orientieren:	
vorn, hinten, oben, unten	senkrecht, wagerecht ....
Schulzeit, Tageszeit, die Uhr ...	Wochentage, Monate, Feste ...
der Schulweg und was auf ihm zu sehen ist.	der Schulbezirk und was sich in ihm befindet.
Haustiere; charakteristische Erscheinungen in der Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt und Witterung in den verschiedenen Jahreszeiten.	Tiere und Pflanzen der Heimat; Menschen der Heimat und ihre Beschäftigungen; Wind und Wetter; Geld, Nahrungsmittel; Teich, Fluß, Berg.

2. Religion.

Es entsteht nun die nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisende Frage, ob neben der recht erteilten Heimatskunde noch ein gesonderter Religionsunterricht notwendig ist. Liebe und Gehorsam gegen Eltern und Lehrer, Verträglichkeit und Wohlwollen gegen die Mitschüler, Höflichkeit gegen alle Menschen, Barmherzigkeit gegen die Tiere, Achtung fremden Eigentums sind die Angelpunkte, an denen das religiös-sittliche Leben Halt findet und zu Ehrfurcht, Vertrauen und Dank gegen Gott geführt wird. Sofern nun die in den Anschauungsunterricht verwobenen Erzählungen, Märchen, Lieder, Gebete und Sprüche das Gemüt ergreifen und den Willen sittlich kräftigen, ist er zugleich Religionsunterricht. Im ersten halben Jahre, vielleicht auch noch länger, mag das genügen; späterhin erscheint es jedoch geboten, dies ethisch-religiöse Moment stärker zu betonen und neben jene litterarischen Stoffe die leichtfaßlichsten, Familienverhältnisse berührenden biblischen Geschichten treten zu lassen; etwa folgende:

1. Jahr.	2. Jahr.
Wie Gott die Menschen schuf.	Wo die ersten Menschen wohnten und wie sie gesündigt haben.
Wie Abraham gehorsam und friedfertig war.	Abrahams Gastfreundschaft.
	Isaak und seine Söhne.
Joseph und seine Brüder.	Joseph im Gefängnis.
Joseph pflegt seinen alten Vater.	
Moses Geburt und Rettung.	Moses führt die Kinder Israel aus Ägypten.
Jesu Geburt.	
Die Weisen aus dem Morgenlande.	
Der 12jährige Jesus im Tempel.	
Die Hochzeit zu Kana.	Jairi Töchterlein.
Der Jüngling zu Nain.	Der Hauptmann zu Kapernaum.
Jesus segnet die Kinder.	Der barmherzige Samariter.
Jesu Leiden und Sterben.	Jesu Gefangennahme und Verurteilung.

Am Schlusse des zweiten Jahres erfolgt dann eine Zusammenstellung der gewonnenen Lehren und Wiederholung der Sprüche, Lieder und Gebete.

Ob dafür auf dem Lektionsplane eine besondere Zeit kenntlich gemacht werden soll oder nicht, ist lediglich eine Zweckmäßigkeits-

frage; ich möchte täglich etwa eine halbe Stunde beanspruchen, damit diese Seite der Bildung auf keinen Fall zu kurz kommt. Hauptsache ist und bleibt aber, organischen Anschluß dieser Stoffe zu suchen und zu finden. Dadurch erübrigt sich ganz von selbst die Frage, ob erst alt- oder neutestamentliche Geschichten auftreten sollen; sie werden eben ohne langatmige Erklärungen und Zergliederungen erzählt und wiedererzählt, wo ihnen der Boden bereitet ist, wie auch die Lieder auf dieser Stufe ohne großen Aufwand von Ton-, Stimm- und Treffübungen vor- und nachgesungen werden, wo das Herz dazu treibt. Daß gute biblische Bilder erwünscht sind, um die Vorgänge und Thatsachen lebendiger vor die Seele der Kinder treten zu lassen, ist klar; über die Art und Weise ihrer Verwendung hat allein das pädagogische Geschick des Lehrers zu entscheiden.

3. Rechnen.

Ähnlich der Stellung des Religionsunterrichts zur gemütlichen Seite der Heimatskunde ist die des Rechenunterrichts in intellektueller Hinsicht. So wertvolles, ja unentbehrliches Material sie auch für die Auffassung der Zahlenverhältnisse liefert, zur vollen Klarheit und Beherrschung derselben ist eine geordnete Anschauung an Gegenständen, die an und für sich das Interesse der Kinder nicht mehr ganz in Anspruch nehmen, und kräftige Übung in besonderen Stunden notwendig, jedoch nur Kopfrechnen in mündlicher und schriftlicher Form. Man hat hier vielfach zu hohe Anforderungen an die Kraft des kindlichen Geistes gestellt; von größter Bedeutung für das gesamte Rechnen ist der Zahlenraum von 1—100, „da alles Rechnen mit größeren Zahlen nur durch Beziehung derselben auf das Hundert bewerkstelligt wird", und wenn wir es in wöchentlich sechs halben, später vier ganzen Stunden zur Beherrschung der vier Grundrechnungsarten (Division jedoch nur in der Form des Enthaltenseins) in dieser Ausdehnung (der Zahlenraum von 1—10 und 1—20 fällt der Hauptsache nach dem ersten Jahre zu) bringen, so ist ein fester Baugrund gewonnen.

4. Lesen und Schreiben.

Endlich fällt dieser Stufe noch der Hauptanteil zur Bewältigung des elementaren Lesens und Schreibens zu. Über die Notwendigkeit beider Fertigkeiten besteht keine Meinungsverschiedenheit mehr, auch nicht darüber, daß man sie so schnell und mühelos, wie nur eben möglich, überwinden muß; desto hitziger platzen aber die Geister

aufeinander, wenn es sich um die Methode handelt. Wenn ich mich auch, zumal unsere Heimatskunde für alle sachlichen Belehrungen genügt, der reinen Schreiblese-Methode zuneige, sodaß beide im ersten Jahre verbunden mit 6, im zweiten getrennt mit 6, bezw. $^6/_2$ Stunden auftreten, so enthalte ich mich doch jeglicher Einmischung in diesen Kampf, es führen nicht nur viele Wege nach Rom, sondern auch zu unseren Zielen:

1. Jahr.	2. Jahr.
Langsames Lesen der deutschen Schreib- und Druckschrift.	Schwierigere Laute und Lautverbindungen; leichte Stücke fließend mit Verständnis lesen.
Ab-, Auf- und Niederschreiben von Lauten, Wörtern und Sätzchen.	Die kleinen und großen deutschen Buchstaben in genetischer Folge.
Der große Anfangsbuchstabe bei Hauptwörtern und nach einem Punkte.	Selbst-, Um- und Doppellaute; Einzahl und Mehrzahl des Hauptwortes; Gegenwart und Vergangenheit des Zeitwortes; das Eigenschaftswort.

An Schulbüchern gebraucht das Kind in diesem ganzen Kreise nur eine Fibel, deren Inhalt genügend Rücksicht auf Heimatskunde und Religionsunterricht nimmt, und Schreibmaterial (Tafel, bezw. Heft); ob im 2. Jahre ein Rechenheft notwendig ist, erscheint mir zweifelhaft.

Wenn die vorstehend skizzierte Form mit dem rechten erzieherischen Geiste, der doch stets und überall die Hauptsache bleibt, erfüllt wird, so glaube ich, daß damit der kindlichen Geistesentwickelung auf dieser Stufe nach allen Seiten Genüge geschieht; es fragt sich nur noch, was die Schule hier noch für die Körperpflege thun kann und thun muß. Der Hauptsache nach ist und bleibt sie zwar dem Gebiete der häuslichen Erziehung vorbehalten, doch hat sich die Schule weit mehr daran zu beteiligen, als bisher, auch auf den folgenden Stufen. Hier fordern wir jeden Vormittag eine Stunde für diesen Zweck. Dieselbe soll aber nicht lediglich, auch nicht einmal vorzugsweise dem sogenannten Turnen, das sich auf die einfachsten Ordnungs- und Freiübungen erstreckt, gewidmet sein, sondern auch der Anregung und Anleitung zu guten Bewegungsspielen, an denen möglichst alle zu gleicher Zeit teilnehmen können; denn daß unsere Großstadtjugend so wenig wirklich spielt, liegt nicht allein am Mangel

an geeigneten Plätzen, der freilich schwer ins Gewicht fällt, die Frage: Was sollen wir spielen? tritt ebenso häufig auf. Ferner fällt in diese Zeit die Benutzung etwaiger Brausebäder; vor allem aber soll sie Spaziergängen dienen, und reicht dafür einmal eine Stunde nicht aus, so nehme man getrost noch eine zweite zu Hülfe, es werden Tage genug kommen, wo man vernünftigerweise ohne Not kein Kind ins Freie läßt und die Turnhallen nicht ausreichen. Solche Tage gewähren dann auch die Möglichkeit zu freierer Beschäftigung der Kinder mit malendem Zeichnen und leichten Handfertigkeitsübungen. Wenn dann daneben zimmergymnastische Übungen nicht versäumt und die einfachsten Gesundheitsregeln eingeprägt werden, so dient dieser Zweig des Schulbetriebes nicht allein der Förderung der Gesundheit, sondern läßt dem Kinde zum Bewußtsein kommen, daß es genau hören und sehen und sich, ein wichtiges soziales Element, in andere fügen muß, trägt auch an seinem Teile zur Gewinnung wertvollen Beobachtungsmaterials bei.

Fortschreitend zum

II. Kreise,

drittes und viertes Schuljahr,

haben wir dessen **Teilaufgabe** in der Gewinnung lebenswahrer Einzelbilder mit gelegentlicher Verknüpfung der Einzelgestalten und -Erscheinungen der weiteren Heimat erkannt. Die Haupteindrücke und -Begriffe sollen klarer herausgearbeitet und zu neuen in Beziehung gesetzt werden.

Dieser erweiterten Aufgabe gemäß wird nun der geschärftere Blick über die nächste Umgebung und das engere Familienleben hinausgelenkt auf weitere Kreise der menschlichen Gesellschaft und auf das Reich Gottes. Eine sehr wichtige Stellung behält daher noch

1. die Heimatskunde,

zerlegt sich aber jetzt in einen geographisch-geschichtlichen und einen naturkundlichen Teil mit je zwei Stunden; denn bei aller Bezugnahme auf einander würde ein Ineinanderschieben für beide ein Hemmnis in der Ausnutzung ihres Bildungswertes bedeuten; es wird auch wohl kaum irgendwo ein zwingender Grund geltend gemacht werden können, warum gerade dies Tier oder jene Pflanze bei dieser und keiner andern Örtlichkeit einer eingehenderen Betrachtung unterworfen werden müßte; erscheint es einmal wünschenswert, wird wohl niemand den Lehrer daran hindern wollen.

a) Die geographisch-geschichtliche Heimatskunde sucht

1. Jahr

von der Schulstube ausgehend Hand in Hand mit der Betrachtung der Hauptstraßen, Plätze, Anlagen, Gebäude, Denkmäler, Verkehrsverhältnisse, Thätigkeit der Bewohner, der städtischen und staatlichen Behörden, der Bodenbeschaffenheit . . . ein Kartenbild von der nächsten Umgebung, dem Stadtteile, der Stadt und ihrer näheren und weiteren Umgebung zu gewinnen, wobei durch Anschauung, Zeichnung und plastische Darstellung die geographischen Grundbegriffe festgelegt, auch die hervorstechendsten Erscheinungen in der Atmosphäre und am Himmelsgewölbe beobachtet werden.

2. Jahr

unter kräftiger Ausnutzung des Kartenbildes den Blick zu erweitern über die Heimatsprovinz, wobei die Verkehrs-, Erwerbs- und gesellschaftlichen Verhältnisse zu betonen sind, und einen Überblick über Deutschlands Haupt-Gebirge, -Flüsse, -Länder und -Städte zu gewinnen. Fortgesetzte Beobachtungen am heimatlichen Himmel und in der Atmosphäre sind erforderlich.

Geschichtliche Denkmäler und Erinnerungen, heimatliche und vaterländische Sagen, sowie die Gedenktage bieten überreichen Anlaß zur Weckung geschichtlichen Sinnes und der Liebe zum Herrscherhause.

b) Die naturkundliche Heimatskunde

betrachtet typische Einzelgestalten der Tier- und Pflanzenwelt, vorzugsweise der Heimat, welche Musterbeispiele der Organisation darstellen, nach Lebensweise und Beziehung zur Umgebung das Interesse des Schülers fesseln, ihn zu selbstthätiger Beobachtung und zum Nachdenken anregen, um endlich zu Lebensbildern zu gelangen, welche sich vom Hintergrunde der stets mitberücksichtigten Umgebung deutlich abheben (Vergl. Dr. Zwick, Leitfaden, II. Vorrede).

2. Der Religionsunterricht.

Trat schon im vorigen Kreise der Wunsch nach stärkerer Betonung des religiös-sittlichen Moments, als die Heimatskunde gewähren kann, hervor, so wird sie hier zur Notwendigkeit, da mit größerer Differenzierung jener die gemütliche Seite noch mehr zurücktritt. Nun entsteht die Frage, welches der geeignetste Stoff ist, das Gemüt des Kindes auf dieser Stufe zu ergreifen und sein Gewissen zu schärfen. In möglichst konkreter Form muß er auftreten: Worte lehren, Bei-

spiele ziehen. Wenn wir lediglich die sittliche Seite ins Auge fassen, so bietet unser deutsches Schrifttum das vorzüglichste Material in überreichlicher Menge; doch wurzelt das evangelisch-deutsche Christentum derart auf biblischem Grunde, daß, zumal wenn wir die eigentlich religiöse Seite nicht vernachlässigen wollen, ein tieferes Eindringen in den Geist der Bibel unerläßlich ist. Eine einseitige Ausnutzung einer dieser Quellen genügt nicht, da religiös-sittliche Begriffe ebenso wie alle anderen Begriffe erst durch Beleuchtung von verschiedenen Seiten zur Klarheit kommen. Zur Kennzeichnung dieser Verbindung biblischer und litterarischer Stoffe führe ich aus der vorzüglichen Zusammenstellung in Scherers Wegweiser II als Beispiel S. 69, Nr. 16 an: Der barmherzige Samariter. Die zwei Wanderer. Die Pfirsiche (Krummacher). Liebet eure Feinde —. Der gerettete Handwerksbursche (Schubert). Wohlzuthun und mitzuteilen —. Du sollst Gott deinen Herrn —. So sind in wöchentlich drei Stunden an eine Auswahl biblischer Geschichten

1. Jahr	2. Jahr
vorzugsweise aus dem Alten Testamente, aus dem Neuen nur die an die Festzeiten sich anschließenden,	vorzugsweise aus dem Neuen Testamente

unter Heranziehung weltlicher Stoffe Unterredungen zu knüpfen, nämlich

aus der Pflichtenlehre: Pflichten gegen Gott, Eltern und Geschwister, Lehrer und Mitschüler, Alte und Gebrechliche, Tiere und Anpflanzungen, Kunstwerke, Gesundheit. Das 1. Hauptstück.	aus der Glaubenslehre: Gottes Werke und Eigenschaften; Jesus als Lehrer und Vorbild; irdische und himmlische Güter; Folgen des Guten und Bösen; Besserung, Vergebung. Das 3. Hauptstück.

Selbstverständliche Voraussetzung ist, daß das Lesebuch genügende Unterstützung bietet. Betrachten wir nun

3. das Lesen,

so ist klar, daß die Auswahl der Lesestücke in erster Linie durch die Rücksicht auf den Religionsunterricht und die Heimatskunde bedingt ist. Neben der Erhöhung der Lesefertigkeit, auch in lateinischer Schrift, ist in den vier Lesestunden durch umfassende freie Wiedergabe und durch Auswendiglernen geeigneter Stücke in Poesie und Prosa das Sprachgefühl zu läutern und die Sprachfertigkeit zu erhöhen; auch sind die Namen der wichtigeren Schriftsteller und Dichter zu merken. In diesem Kreise tritt nun auch

4. die Sprachlehre

mit ihren mündlichen und schriftlichen Übungen in vier Stunden auf. Die im Leseunterricht memorierten Stücke werden aus dem Kopfe aufgeschrieben, dazu aus Religion und Heimatskunde leichtere Erzählungen und Beschreibungen wiedergegeben.

Im Anschluß daran werden betrachtet

der einfache Satz; Punkt, Frage- und Ausrufungszeichen. Das Hauptwort: Mehrzahl ohne und mit Veränderung; Zusammensetzung und Ableitung, Deklination. Das Eigenschaftswort: Ableitung, Stellung und Steigerung. Das Zeitwort: die drei einfachen Zeiten. — Wortfamilien.

der einfache Satz und seine Teile; gleichartige Satzteile. Deklination des Eigenschaftswortes. Das Zeitwort und seine Konjugation im Aktiv und Passiv.

Dazu ist, auch in jeder der folgenden Klassen, die Rektion einer kleinen Anzahl von Präpositionen, Verben und Adjektiven unverlierbar einzuüben.

Silbentrennung; Dehnung und Schärfung; Wörter mit s, ſ, ß, ſſ, f und v; Auslaut d und t, b und p, g und ch.

Verdoppelung der Konsonanten; Dehnung der Vokale; ſt, ßt, k, ck, z, tz. Satzzeichen.

5. Das Schreiben

wird in zwei Stunden fortgesetzt, erstreckt sich auch auf die lateinische Schrift. Die Begrenzungslinien der Kurz-, später auch der Langbuchstaben fallen nach und nach weg.

6. Rechnen.

Das einseitige schriftliche Rechnen mit großen Zahlen und Bruchverhältnissen, die im Leben selten oder garnicht vorkommen, ist aus unseren Rechenbüchern glücklicherweise verschwunden; aber engerer Anschluß an die in der Heimatskunde berührten sachlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse ist wohl noch nicht überall in ausreichendem Maße gefunden. Rechnerisch handelt es sich darum, die vier Grundrechnungsarten

im Zahlenraum von 1—100 zu befestigen und zu ergänzen und bis 1000 und $^1/_{1000}$ auszudehnen.

mit ganzen Zahlen und Dezimalen, auch mehrfach benannten Zahlen zu üben; häufiger vorkommende

gemeine Brüche sind in Dezimalbrüche zu verwandeln und umgekehrt. Endlich findet eine Zusammenstellung der bekannten Münzen, Maße und Gewichte statt.

7. Das Singen

erstreckt sich der Hauptsache nach auf Lieder und Choräle, die im Sachunterricht auftreten; da sich aber das Bedürfnis nach rhythmischen und dynamischen Übungen immer mehr geltend macht, so ist dem durch Zuweisung einer ganzen oder zweier halben Stunden Rechnung zu tragen. Es beschränkt sich auch hier auf einstimmigen Gesang nach dem Gehör.

Endlich tritt hier noch zur Verstärkung der intellektuellen und ästhetischen Wirkung

8. Zeichnen und elementare Formenlehre

in zwei Stunden selbständig auf.

Ausgehend von den in der Heimatskunde und dem Erfahrungskreise der Kinder gewonnenen Formen wird die Einteilung der Linien, Winkel, Dreiecke und rechtwinkeligen Vierecke durch die Anschauung an geometrischen Körpern ergänzt und einfache Formen und Gebilde, denen die gerade Linie, der Winkel, das Drei- und Viereck zu Grunde liegen, gezeichnet, auch nach Diktat, und soweit möglich aus Pappe oder sonst zur Verfügung stehendem Material dargestellt. Vergl. hier und in den folgenden Kreisen Scherer, Wegweiser II., S. 200—219.

Sehen wir nun noch auf die Körperpflege, so wird dieser auch hier täglich eine Stunde gewidmet. Spaziergänge, Spiele und zimmergymnastische Übungen werden fortgesetzt, aber neben der Förderung der Gesundheit ist auf gute Haltung und Selbstvertrauen, Sinn für schöne Bewegungen und Symmetrie verstärktes Gewicht zu legen.

Die Ordnungsübungen bestehen im Ziehen der Reihe, Bildung des Reihenkörpers und seiner einfachsten Bewegungen; die Freiübungen in Gliederbewegungen, Gang und Lauf, Drehungen um die Längsachse und in Hilfsübungen. Die Gerätübungen enthalten das Freispringen, Sturmlaufen und -Springen, Übungen an den Schwebestangen, Kletterstangen, am Reck und langen Schwungseil, zuletzt auch am Barren, Hang- und Steigeübungen an der Leiter (Vergl. Berliner Turnplan, § 7 und 14).

An Büchern für die Hand der Kinder fordert dieser Kreis ein Religionsbuch, nicht lediglich biblische Geschichte, ein Lesebuch, das der Heimatskunde genügend Rechnung trägt, einen für diese Stufe eingerichteten Atlas, ein Sprach- und ein Rechenbuch und die nötigen Hefte.

Rückblickend ergiebt sich also folgende Übersicht für

die Unterstufe:

	Erster Kreis		Zweiter Kreis	
Klasse	VIII.	VII.	VI.	V.
I. Geistespflege:				
1. Religion	6/2	6/2	3	3
2. Heimatskunde	6	4	—	—
a) geogr.-geschichtliche . .	—	—	2	2
b) naturkundliche . . .	—	—	2	2
3. Schreiblesen	6	—	—	—
a) Lesen	—	6	4	4
b) Sprachlehre	—	—	4	4
c) Schreiben	—	6/2	2	2
4. Rechnen	6/2	4	4	4
5. Zeichnen und Formenlehre	—	—	2	2
6. Gesang	—	—	2/2	2/2
Summa . .	18	20	24	24
II. Körperpflege	6	6	6	6
	24	26	30	30

B. Die Oberstufe.

Fünftes bis achtes Schuljahr.

Nach Ausscheidung aller derjenigen, die sich eine über das Maß und die Mittel der Volksschule hinausgehende Bildung erwerben wollen und können, nimmt die Oberstufe je länger desto mehr die Richtung auf das praktische Leben in seiner Gesamtheit, bezieht sich also nicht lediglich auf bestimmte Berufsgruppen und bewahrt damit streng den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt in nationaler Form. Ihre **Unteraufgabe** läßt sich kurz so fassen:

Sie soll das Kind befähigen helfen, den Formen des Staats-, Gemeinde- und Erwerbslebens mit Verständnis

und Anteilnahme begegnen zu können und sich als einen wenn auch noch so bescheidenen Faktor in der Kulturentwickelung zu fühlen.

Auch sie entfaltet ihre Thätigkeit in zwei Kreisen, die zu den beiden vorhergehenden in der innigsten Beziehung stehen, gleichsam deren Erweiterungen sind, sodaß wir unsere Zählung fortsetzen dürfen.

III. Kreis.

Fünftes und sechstes Schuljahr.

Ihm fällt als **Teilaufgabe** zu:

Gewinnung von Gruppenbildern durch Betrachtung des ursächlichen Zusammenhangs der Thatsachen und Erscheinungen, um das Kind zu religiös-sittlichen, intellektuellen und sozialen Wahrheiten in allgemeinerer Fassung zu führen.

Demgemäß treten hier die Beziehungen des Kindes zum deutschen Vaterlande und seiner Geschichte, sowie zum Reiche Gottes kräftiger in den Vordergrund, und die Stoffgruppen differenzieren sich stärker.

1. Religion.

Sie tritt in bisheriger Stärke auf, und zwar der Hauptsache nach als biblische Geschichte im Zusammenhang zur Anbahnung einer Geschichte des Reiches Gottes. Wie stellen wir uns nun zum Alten Testamente? Ich kann mich den Stimmen nicht anschließen, die es kurzerhand aus der Schule verweisen möchten. Daß der jüdische Gottesbegriff nicht der unsrige ist, daß ferner jüdische Spezialgeschichte ebensowenig, wie sittlich indifferente Erzählungen in die deutsche Schule gehören, ist klar. Aber wie wir auf der Unterstufe in den Familiengeschichten der Patriarchen die ersten religiös-sittlichen Vorstellungen und Begriffe so einfach und leichtfaßlich dargestellt fanden, daß sie als feste Mittelpunkte des religiösen Gedankenlebens und des sittlichen Urteils dienen konnten, so finden wir auch hier wertvolle Vorbilder staatlichen und religiösen Lebens, an die sich passende Erzählungen aus Geschichte und Gegenwart angliedern, die somit die Grundlage religiös-sittlicher Gefühle und Begriffe, die in Spruch und Lied dem Kinde zum Eigentum werden, abgeben, und zugleich eine tiefere Erfassung des gewaltigen Lebensbildes Jesu vorbereiten. Wie das gemeint ist, zeige uns wieder ein kurzes Beispiel aus Scherer II., Seite 82, Nr. 12: Salomos Herrlichkeit, Fall und Ende. — Das Glück von Edenhall (Uhland). Rehabeam. — Belsazar (Heine). Die Glücklichen

(Feuchtersleben). Irret euch nicht. — Trachtet am ersten. — Die Furcht des Herrn. —

So etwa möchte ich im

1. Jahre	2. Jahre
im Rahmen des Alten Testaments unter Anschluß des 1. Hauptstücks und des ersten Artikels Belehrungen über Leben in Gemeinde und Staat, Vaterlandsliebe, wahre und falsche Freunde, Gesundheit, Erdengüter, geistige Güter	im Rahmen des Neuen Testaments unter Anschluß des 2. und 3. Hauptstücks: Gehorsam und Dankbarkeit, Versuchung, Sünde, Reue, Vergebung, Barmherzigkeit, Nächstenliebe, Treue, Ernst und Kraft des Gebets

dem Kinde nahe bringen.

Fortschreitend wächst sich die Heimatskunde nunmehr einerseits zur Geschichte und Geographie mit je 2 Stunden, andererseits zur Naturgeschichte und Naturlehre, erstere mit 2 Stunden, letztere mit 1 Stunde, aus.

2. Geschichte.

Wenn die vorhergehende Stufe ihre Schuldigkeit gethan hat, so ist kein Grund vorhanden, einen anderen als den chronologisch-progressiven Gang einzuschlagen. In diesem Kreise überwiegt die biographische Form der Darstellung, die Hauptsache ist aber, im Zusammenhange mit den Thaten und dem Schicksal der Personen den Fortschritt in der Entwickelung der Kulturverhältnisse zu zeigen, was freilich vorerst nur in gröberen Zügen geschehen kann. Für Berliner Verhältnisse ist der Stoff, parallel der religiös-sittlichen Reihe, etwa so zu ordnen:

1. Jahr.	2. Jahr.
Die alten Deutschen. Volkssagen.	Religion der alten Deutschen. Das Christentum in Deutschland. Karl der Große. Heinrich IV. Luther und die Reformation. Die Reformation in Brandenburg. Der 30jährige Krieg und die Mark.
Völkerwanderung. Wenden in der Mark. Der 1. Hohenzoller in der Mark.	Preußen wird Königreich. Deutschlands Ohnmacht — Preußen wird Großmacht.
Der große Kurfürst.	Preußens Fall und Erhebung.
Der große König.	Preußens und Deutschlands Blüte.
Der große Kaiser.	
Unser Herrscherhaus.	

3. Geographie.

Der Schüler hat die Karte lesen gelernt, es werden betrachtet

1. Jahr	2. Jahr
die Landschaften Deutschlands nach den Flußgebieten, besonders die norddeutsche Tiefebene und Preußen.	die politischen und Verkehrsverhältnisse Deutschlands und seine Nachbarländer. (Dreibund.)
Fortgesetzte Beobachtungen der Erscheinungen	
am heimatlichen Himmel.	über nordsüdlichen und ostwestlichen Horizonten: Kugelgestalt der Erde, Gradnetz.

4. Naturgeschichte.

Der Schwerpunkt fällt in die Betrachtung der Arten, die von selbst zur natürlichen Ordnung der Naturkörper, zum System, als der kürzesten Fassung der Summe unseres Wissens, führt.

5. Naturlehre.

	1. Jahr.	2. Jahr.
	Die einfachsten Erscheinungen und Gesetze	
1. Halbj.:	der Wärme,	des Schalls und Lichts,
2. „	des Magnetismus und der Elektrizität.	der Mechanik.

Fernerhin zerlegt sich jetzt das Zeichnen und die Formenlehre in Raumlehre mit anfangs einer, dann zwei Stunden, in Handfertigkeit und in Freihandzeichnen mit je zwei Stunden; auch beansprucht der Gesang eine erhöhte Pflege. Um dafür Raum zu gewinnen, wird das Lesen, welches je länger desto mehr als Litteratur auftritt, auf 2 Stunden beschränkt, da eine genügende Lesefertigkeit bereits erreicht sein sollte; auch das Rechnen, dem späterhin aus der Wirtschaftslehre eine Förderung erwächst, kann sehr wohl eine Stunde abgeben, und endlich begnügt sich das Schönschreiben, das wir zur Erzielung größerer Geläufigkeit und zur Einführung in die Rundschrift noch bestehen lassen, im zweiten Jahre mit 1 Stunde.

6. Lesen.

Der Lesestoff schließt sich auch hier aufs engste den übrigen Lehrstoffen an, seine Gliederung ist aufzusuchen; geeignete Gedichte und Prosastücke werden auswendig gelernt; kurze Mitteilungen über Dichter und Schriftsteller, die jeweilig besonders hervortreten, etwa

1. Jahr	2. Jahr
Uhland, Hebel, Lichtwer, Schwab.	Gellert, Chamisso, Arndt, Platen, Lessing, Schenkendorf.

Einfache Belehrungen über

Poesie und Prosa, Gedicht, Strophe, Vers, Rhythmus, Reim.	Erzählungen, Beschreibungen, Märchen, Legenden, Fabeln.

7. Sprachlehre.

Die gewonnene Gliederung der Lesestücke und sonstiger Unterrichtsstoffe wird niedergeschrieben und zu jeder Überschrift in einigen Sätzen der Inhalt angegeben; dazu im

1. Jahre	2. Jahre
etwas erweiterte Erzählungen und Beschreibungen; kleine Briefe aus dem Kreise des kindlichen Lebens.	Erzählungen, Beschreibungen und Briefe mit mehr entwickeltem Satzbau. Die leichtesten Geschäftsaufsätze: Rechnungen, Quittungen; Entschuldigungsschreiben, Anzeigen.

Im engsten Anschluß daran orthographische Übungen und der einfache erweiterte Satz:

1. Jahr.	2. Jahr.
Deklination der Für- und Eigenschaftswörter, Zahlwort: Attribut. Bestimmungen der Aussage.	Bindewort, Präpositionen, Adverb; adverbiale Bestimmungen; Objekt.

Stete Übungen aus der Rektion und Wortbildung.

8. Rechnen.

1. Jahr.	2. Jahr.
Mehrfach benannte Zahlen. Zeitrechnung; die einfachsten Fälle der Bruchrechnung.	Schwierigere Fälle der Bruchrechnung und die einfachsten Fälle der bürgerlichen Rechnungsarten.

Münzen, Maße und Gewichte.

Die angewandten Aufgaben müssen geographische, geschichtliche und naturkundliche Verhältnisse stark berücksichtigen, sich auch mehr den kleingewerblichen Bedürfnissen, als denen des Großbetriebs und des Handels anschließen.

9. Raumlehre.

1. Jahr.	2. Jahr.
Eigenschaften (und Einteilung) der Drei-, Vier- und Vielecke, der krummlinigen Figuren, der eckigen, Rund- und Spitzsäule, der Kugel. Im Anschluß die einfachsten Sätze aus der Winkellehre, mit Konstruktionen.	Konstruktionen und Lehrsätze aus der Lehre vom Winkel, über Winkel und Linien in gerad- und krummlinigen Figuren. Umfang und Inhalt der regelmäßigen geradlinigen Figuren und des Kreises. Kongruenz der Dreiecke mit Beweis.

10. Handfertigkeit.

Der Übungsstoff schließt sich aufs engste den übrigen Lehrfächern, besonders der Raum- und Naturlehre an. Vorzugsweise Papp- und Stäbchenarbeiten.

Für Mädchen weibliche Handarbeiten.

11. Zeichnen.

1. Jahr.	2. Jahr.
Figuren, die auf dem Acht-, Drei-, Sechs- und Zwölfeck beruhen, und zwar mit geraden und gekrümmten Seiten.	Figuren mit freigeschwungenen Linien: Ellipse, Rosette, Palmette, Herz- und Nierenform und verschiedene Verzierungen.

Für Mädchen besondere Rücksicht auf die weiblichen Handarbeiten.

12. Schönschreiben.

1. Jahr.	2. Jahr.
Fortgesetzte Übung in genetischen Gruppen und im Takt.	Anleitung zur Rundschrift in liniierten Heften.

13. Gesang.

Die Elemente der Notenschrift, rhythmische und dynamische Übungen. Choräle und zweistimmige Lieder.

Der Körperpflege

dienen zunächst zwei Turnstunden, sodann müssen noch Spiel- und Ausflugnachmittage, sowie Gelegenheit zum Baden bezw. Schlittschuhlaufen hinzutreten. Hoffentlich gelingt es der auf v. Schenkendorfs Veranlassung begründeten Vereinigung von Abgeordneten aller Par-

teien, diesen Bestrebungen die Wege zu ebnen. Im Turnunterrichte soll neben der Förderung der Gesundheit in dem Kinde der Sinn für Takt und Rhythmus erweckt und befestigt und der Leib mit seinen Gliedern der Leitung des Willens, selbst in schwierigen Forderungen, unterworfen werden.

Stoff: Die Ordnungsübungen bieten einige schwierigere Formen des Ziehens der Reihe, das Schwenken der Reihe und Umgestaltung des Reihenkörpers; die Freiübungen umfassen einige der schwierigsten einfachen Gliederbewegungen, künstliche Gang- und Laufarten, hauptsächlich aber — ebenso wie die Stabübungen — zusammengesetzte Bewegungen verschiedener Körperteile.

Die Gerätübungen, zu denen Bockspringen und Übungen an den Schaukelringen hinzukommen, treten in zusammengesetzteren Formen und anstrengender auf (Vergl. Berliner Turnplan, S. 22).

Zeit und Ausdehnung der zimmergymnastischen Übungen hängen vom jeweiligen Bedürfnis, Spiele, Ausflüge, Baden u. s. w. von so verschiedenen örtlichen Verhältnissen ab, daß darüber keine allgemein bindende Bestimmungen getroffen werden können.

Ehe wir uns dem letzten Kreise zuwenden, sei erst noch eine kurze Bemerkung über die Nachzügler hinzugefügt. Die Begabungen der Kinder sind ebenso verschieden, wie die Verhältnisse, unter denen sie aufwachsen. Dennoch wird es der überwiegenden Mehrzahl nicht schwer fallen, den bis hierher gezeichneten Weg zu durchlaufen, nötigenfalls durch Unterstützung in Nachhilfestunden, für die auf irgend eine Weise Rat geschafft werden muß. Erscheint das aussichtslos, dann müssen solche Kinder Hilfsklassen übergeben werden aus Rücksicht auf ihr eigenes Wohl und das ihrer Mitschüler. — Diejenigen Kinder, welche nach dem 3. Kreise ins Erwerbsleben übertreten müssen, thun das zwar mit recht mangelhafter, aber nicht geradezu verkümmerter Bildung. Die größere Hälfte wird jedoch, wie wir oben sahen, noch Zeit für den folgenden Kreis haben. Anderen ist nur noch ein Jahr fürs Schulleben übrig geblieben, für diese muß eine Abschlußklasse, die das bisher Erreichte befestigt und das Wertvollste des noch Fehlenden hinzufügt, eingerichtet werden; allzu großen Schwierigkeiten wird das nicht begegnen, und hier darf wohl von weiteren Erörterungen darüber abgesehen werden.

Wenden wir uns endlich zum

IV. **Kreise,**

siebentes und achtes Schuljahr,

so besteht dessen **Teilaufgabe** in der

Anbahnung einer idealen Weltauffassung durch Betrachtung der Wechselbeziehungen in Natur und Menschenleben, besonders im heimischen Gemeinschafts- und Erwerbsleben. Es kommt also hier darauf an, die gemütlichen, intellektuellen und sozialen Wahrheiten so klar zu gestalten, wie es der kindlichen Fassungskraft eben möglich ist.

Auch hier stehen die vaterländischen Verhältnisse im Mittelpunkte der Betrachtung insofern, als von ihnen ausgehend und wieder auf sie zurückbezogen sich der Blick des Kindes über die heimischen Grenzen erweitert; dazu müssen nunmehr die gewonnenen Glaubens- und Sittenlehren geordnet und gruppiert werden. Im großen und ganzen bleibt der Bestand der Lehrfächer derselbe; ein neues, die Wirtschaftslehre, tritt aus den bereits dargelegten Gründen hinzu, und ein anderes, das Schönschreiben, wird abgesetzt, da sein Hauptzweck erreicht sein kann, es wird fernerhin der häuslichen Übung überlassen.

1. Religion.

In wöchentlich drei Stunden kommen unter Anschluß von Spruch und Lied zur Betrachtung:

1. Jahr	2. Jahr
ausgewählte Abschnitte	
aus dem Alten Testamente, besonders aus den poetischen und prophetischen Schriften, und aus den Evangelien. Das Volk Israel und die zu ihm in Beziehung tretenden Völker: Polytheismus, Monotheismus; das Lebensbild Jesu und die Grundzüge seiner Lehre.	aus der Apostelgeschichte und den Briefen: Bibelkunde; Ausbreitung des Christentums; Entwickelung des evangelischen Christentums und die religiösen Aufgaben der Gegenwart.

2. Geschichte.

In stärkerer Betonung der kulturgeschichtlichen Seite sucht sie vorzugsweise Zeitbilder zu gewinnen, und teils parallel dem religiös-sittlichen Lehrstoffe, teils ihm den Boden bereitend gelangen solche zur Behandlung aus der Geschichte des deutschen Volkes im

1. Jahre	2. Jahre
von seiner Berührung mit den Römern bis zum westfälischen Frieden.	vom westfälischen Frieden bis jetzt mit besonderer Hervorhebung der deutschen Mission Preußens: staatliche Aufgaben der Gegenwart.

3. Geographie.

Auch sie geht dem religiös-geschichtlichen Unterrichte parallel und betrachtet im

1. Jahre	2. Jahre
Vorderasien und die Mittelmeerländer. Die Romanen-, Slaven- und Germanenländer. Deutschlands Stellung in Europa.	die außereuropäischen Länder im Überblick: Deutschlands Weltstellung.
Achsendrehung der Erde und Beobachtungen an Mond und Sternen.	Umlauf der Erde um die Sonne, der Erdmond; unser Sonnensystem.

4. Naturgeschichte.

Anfänglich in 2 Stunden, später in 1 Stunde legt sie nun den Nachdruck auf die Betrachtung der Arten auf Grundlage des Systems mit besonderer Betonung der inneren Organisation, der Verbreitung und Stellung im Haushalte der Natur und des Menschen, und zwar im

1. Jahre	2. Jahre
aus dem Tier- und Pflanzenreiche.	aus dem Mineralreiche. Bau und Bildung der Erdrinde.

5. Naturlehre.

Um ihrer Ausdehnung und steigenden Bedeutung einigermaßen gerecht zu werden, müssen ihr zunächst 2 Stunden und im letzten Jahre, da auch das Notwendigste aus der Chemie zur Darstellung gelangen muß und kann, 3 Stunden zugewiesen werden, und wenn im

1. Jahre	2. Jahre
Wärme (Wasser — Meteorologie), Mechanik, Schall und Licht	in der Physik (2 Stunden) Magnetismus und Elektrizität, in der Chemie (1 Stunde) das Wichtigste aus der anorganischen und organischen Chemie

behandelt wird, erkennt das unbefangene Auge unschwer, welch reiche Beziehungen zwischen den beiden Zweigen der Naturkunde sich ergeben, ohne einem derselben Zwang anzuthun. Wie weit freilich der

kindliche Geist die Gesetzmäßigkeit des Lebens, die Erhaltung der Kraft und die Unzerstörbarkeit des Stoffes erfaßt, den göttlichen Geist fühlt und erkennt, der die ganze Natur durchdringt, das läßt sich nicht lehrplanmäßig darstellen.

Als ganz neuer Lehrgegenstand tritt hier

6. die Wirtschaftslehre

auf in zwei Stunden. Ihr Zweck und ihre Notwendigkeit ist bereits oben bei Feststellung der Lehrfächer dargelegt; wir könnten sie füglich als Heimatskunde der Oberstufe betrachten, in der die Königbauerschen Interessenkreise wie in einem Brennpunkte zur Darstellung gelangen.

1. Jahr.

Der Einzelmensch: Organisation, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Heizung und Beleuchtung, Gesundheit, Krankenpflege und erste Hilfe in Unglücksfällen. (Vergl. besonders Dr. Zwick, Leitf. III, S. 131—160.)

2. Jahr.

Besonders im Anschluß an Lebensbilder, wie: Nettelbeck, Stobwasser, Borsig . . . Die Gliederung der menschlichen Gesellschaft, der Verkehr, das Eigentum, die Wertbestimmung, der Haushalt, häusliche und gewerbliche Buchführung.

Für Mädchen besonders hauswirtschaftlicher Unterricht, womöglich in der Schulküche.

7. Rechnen.

1. Jahr.

Wiederholung und Abschluß der Bruchrechnung. Die bürgerlichen Rechnungsarten mit steter Beziehung auf das gewerbliche Leben.

2. Jahr.

Berechnungen aus der Unfall- und Kranken-, Invaliditäts- und Alters-, Feuer- und Lebens-Versicherung. Elemente der Buchstabenrechnung.

8. Raumlehre.

1. Jahr.

Aus der Planimetrie Abschluß der Kongruenzlehre; der Pythagoras. Körperberechnungen.

2. Jahr.

Schnitte und Körperdurchdringungen; Ähnlichkeitssätze; Teilung der Figuren; verjüngter Maßstab.

9. Die Handfertigkeit

setzt ihren Betrieb in unveränderter Weise fort.

10. Das Zeichnen

ist Körperzeichnen nach Holz- und Gipsmodellen: Der Unterricht beginnt mit dem Zeichnen einfacher geometrischer Körper, geht zu komplizierteren Formen über und schließt daran das Zeichnen von Geräten unter Wiedergabe der Beleuchtungserscheinungen. Anwendung der Farbe ist wünschenswert.

11. Das Lesen

bleibt stofflich in engster Verbindung mit den Wissensfächern, entwickelt sich aber immer mehr zur Litteraturkunde und giebt, soweit das Lesebuch Anschauungsstoff bietet, einen knappen Überblick über die Hauptdarstellungsarten und über die deutsche Litteratur und Sprache, im

1. Jahre	2. Jahre
bis zum westfälischen Frieden.	bis zur Gegenwart.

12. Die Sprachlehre

schließt sich namentlich in ihren schriftlichen Übungen an die Wissensfächer, besonders auch an die Wirtschaftslehre an, so daß namentlich im zweiten Jahre die Schriftsätze des gewerblichen Lebens nicht zu kurz kommen. Die grammatischen Belehrungen berücksichtigen besonders die Wortfamilien und schließen mit einer Übersicht über die Hauptregeln der Wort- und Satzlehre.

13. Das Singen

erstreckt sich auf rhythmische, dynamische und Treffübungen, auf ein-, zwei- und dreistimmige Lieder und Choräle.

Das Schönschreiben braucht hier nicht mehr als gesondertes Lehrfach aufzutreten, sondern kann, soweit es notwendig erscheint, der häuslichen Übung überlassen werden; doch dürfte es geraten sein, ab und an die genetischen Gruppen wieder aufzufrischen.

Betreffs der Körperpflege

gilt auch hier das im vorigen Kreise Gesagte. Die Art der Übungen ist dieselbe, nur die Anforderungen an die Ausdauer und Thatkraft werden gesteigert, und das soziale Element tritt durch Bildung von Übungs- und Spielgesellschaften mit je einem Führer stärker hervor.

Zusammenfassend gewinnen wir folgende Übersicht über die Ausdehnung der

Oberstufe:

Klasse	Dritter Kreis IV.	III.	Vierter Kreis II.	I.
I. Geistespflege:				
Religion	3	3	3	3
Geschichte	2	2	2	2
Geographie	2	2	2	2
Wirtschaftslehre	—	—	2	2
Naturgeschichte	2	2	2	1
Naturlehre . . . . , . .	1	1	2	3
Handfertigkeit	2	2	2	2
Raumlehre	1	2	2	2
Rechnen	3	3	3	3
Sprachlehre	4	4	4	4
Lesen (Litteratur)	2	2	2	2
Schreiben	2	1	—	—
Zeichnen	2	2	2	2
Singen	2	2	2	2
Summa . .	28	28	30	30
II. Körperpflege:				
Turnen	2	2	2	2
Spielnachmittage u. Ausflüge (Turnfahrten).				

Hinsichtlich der Lernmittel ist für jeden Kreis ein Religionsbuch, das sich oben der Hauptsache nach zu einer Schulbibel erweitert, und ein passendes Lesebuch erforderlich; beide müssen in den folgenden Teilen das Wertvollste der vorhergehenden teils dem Inhalte, teils auch, wie bei poetischen Stücken, der Form nach mitenthalten, um ein Zurückgreifen zu ermöglichen. Ferner sind Aufgabensammlungen für die Sprachlehre und fürs Rechnen notwendig; erstere könnten auch ans Lesebuch angeschlossen werden, es ist dies jedoch, um mit Dörpfeld zu reden, nur eine Buchbinderfrage. Ob letztere auch das gesamte Aufgabenmaterial für Raum-, Natur- und Wirtschaftslehre mit enthalten sollen, ist fraglich; jedenfalls müssen für diese Fächer besondere Merkhefte, die, recht gebraucht, auch anderswo von großem Segen sein können, benutzt werden. Geschichte, Geographie und Naturgeschichte bedürfen eigener Leitfäden in genauester Verbindung mit Aufgaben und Übersichten, wie dies z. B. in

Hummels „Kleiner Erdkunde, Ausgabe B“ durchgeführt ist; denn es ist mehr als fraglich, ob sie im Lesebuche ausreichende Vertretung finden können, wenigstens ist für Berliner Verhältnisse bis jetzt keins vorhanden, das dahin gehenden billigen Anforderungen entspräche. Endlich muß dem Kinde ein Atlas und Darstellungsmaterial zu Gebote stehen.

Sehen wir auf die Lehrmittel, so ist oben oft genug ausgesprochen, nur was sich das Kind selbstthätig erarbeitet hat, ist ihm gesunder Besitz, was es verdaut hat, wird ihm Lebenssaft. Darum bedarf die Schule des Beobachtungsmaterials, um die außerhalb ihres Einwirkungskreises empfangenen Eindrücke innerhalb desselben zu klären, zu ergänzen und zu erweitern. Je handgreiflicher es vor dem Kinde steht und es nötigt, seine Sinne und Kräfte anzustrengen, desto besser ist es. Außer einer Sammlung von Natur- und Gebrauchsgegenständen, von Apparaten und Modellen, von Einzel- und Gruppenbildern, von schematischen und kartographischen Darstellungen verlangt die moderne Schule des Arbeitsstoffes und -Werkzeuges, um den Thätigkeitstrieb unmittelbar in den Dienst der Bildung zu stellen; sie beschränkt sich also nicht bloß auf schriftliche und zeichnerische Darstellung.

Endlich thut den Schülerbibliotheken eine größere Umgestaltung not. Wegen der Verantwortlichkeit für ihren Bestand ist meist ein Lehrer mit ihrer Verwaltung betraut; es ist aber von ihm nicht zu verlangen, daß er das jeweilige Lesebedürfnis jeder Klasse und noch weniger jedes Kindes kennen und berücksichtigen soll, das ist Sache des Klassenlehrers. Schiebt sich aber zwischen diesen und seine Schüler eine Zwischeninstanz ein, so wird der Geschäftsgang so schleppend, daß bald eine gewisse Lähmung eintritt. Hinsichtlich ihres Bücherschatzes möchten sie wohl noch das Unterhaltungsbedürfnis zu befriedigen imstande sein, aber eine genügende Unterstützung der jeweiligen Bildungsarbeit bieten sie nicht. Für Geschichte, zum Teil auch für Geographie, möchte es allenfalls gehen, wenngleich auch die Darstellungen häufig viel zu umfangreich sind. Viel wünschenswerter sind kurze, einen oder einige Bogen starke monographische Darstellungen aus allen Schulgebieten, die den betreffenden Klassenstufen in einer größeren Anzahl von Exemplaren zugewiesen werden. Wenn dann die Lehrer der Parallelklassen nach dem gerade zu befriedigenden Bedürfnis unter sich austauschen, so ist ein schneller Geschäftsgang und genaue Überwachung, engster Anschluß an den Lehrstoff und allmähliche Gewöhnung an selbstthätige Handhabung eines belehrenden Buches am besten gewährleistet.

Überblicken wir noch einmal diesen ganzen Abschnitt, so bedarf es wohl nicht mehr der Erwähnung, daß er keinen Anspruch darauf macht, einen ausführlichen und nach allen Seiten einwandfreien Lehrplan zu bieten. Dies ist, wie schon verschiedentlich betont, derart von örtlichen Sonderheiten abhängig, daß kaum zwei Schulen in den Einzelheiten übereinstimmen dürften. Er sollte nur in großen Zügen das Bild einer zeitgemäßen Erziehungsschule zeichnen, eine Form liefern, die erst mit Geist und Leben erfüllt werden muß, hoffentlich aber auch, und dann ist sein Zweck erreicht, damit erfüllt werden kann.

Gesamtrückblick auf die Hauptergebnisse.

I. Aufgabe und Stellung der Schule im allgemeinen, der mehrstufigen deutschen Volksschule im besonderen:

1. Die Schule dient der Kulturentwickelung der Menschheit.
2. Sie ist demnach ein Glied im sozialen Organismus, im Staats- und Gemeindeleben.
3. Das höchste sittliche Ideal ist die Beteiligung der freien Persönlichkeit an der Kulturentwickelung der Menschheit im Rahmen der gesellschaftlichen Verbände zur Herstellung der sittlichen Weltordnung.
4. Daher kann das höchste Ziel der Gesamterziehung nur der religiös-sittlich durchgebildete, weltgewandte Bürger sein, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen und thätigen Anteil an ihnen zu nehmen vermag.
5. Die Schule hat sich daher in steter Wechselwirkung mit den anderen Erziehungsmächten zu halten.

Findet nun die deutsche Volksschule überhaupt im deutschen Volks- und Gemeindeleben eine Quelle steter Erneuerung, so hat die mehrstufige städtische Volksschule im besonderen engen Anschluß an das Geschäfts-, Erwerbs- und Gemeinschaftsleben der Städte zu suchen.

II. Wie ist die Volksschule demgemäß zu organisieren:

1. Sie ist allgemeine Bildungsanstalt, nicht Fachschule; darum muß der Erziehungsplan ein organisches Ganze sein und alle Seiten der Entwickelung des deutschen Kindes sowohl im ganzen, wie auf den einzelnen Stufen berücksichtigen, also:
   a) Leibes- und Geistespflege ins richtige Verhältnis setzen;
   b) bei der Geistespflege die intellektuelle, ästhetische und ethisch-religiöse Bildung im Gleichgewicht erhalten;

c) das volle, kräftige Leben des deutschen Volkes zum Ausgangs- und Zielpunkt nehmen, Handfertigkeit und Wirtschaftslehre in seinen alten Bestand eingliedern.

2. Den Maßstab für das Nach- und Nebeneinander der Erziehungsarbeit bildet die Entwickelung des normalen Kindes.

A. Der Aufbau aller Erziehungsmaßnahmen muß also im engsten Anschluß an den Standpunkt der Kinder bei ihrem Eintritt beginnen und von da aus stetig, ohne Unterbrechung vorwärts schreiten.

B. Daher kann ein durchaus gesundes Schulleben nur entstehen, wenn

1. nur möglichst gleichartig entwickelte Kinder zu einer Klassenstufe vereinigt werden,
2. also innerhalb einer Schulgeneration bei jährlicher Aufnahme eine, bei halbjährlicher zwei achtstufige Entwickelungsreihen entstehen,
3. demnach für die voll entwickelten Stadtschulen achtstufige Systeme als normale Schulform betrachtet werden.

C. Die Entwickelungsperiode der Schulpflichtigkeit liegt, physiologisch betrachtet, zwischen dem Beginn des Zahnwechsels und dem der Pubertät; psychologisch handelt es sich in ihr

1. um den Übergang von der phantastischen Weltauffassung und der Sinnlichkeit zur Auffassung der Wirklichkeit und des gesetzmäßigen Verhaltens durch selbstthätige Beobachtung in der Natur der engeren Heimat und im Leben der Familie: es sollen die Haupteindrücke und -Begriffe nach ihren wichtigsten Grundlagen gewonnen werden;
2. um Gewinnung lebenswahrer Einzelbilder mit gelegentlicher Verknüpfung der Einzelgestalten und -Erscheinungen der weiteren Heimat; der Blick lenkt sich über das engere Familienleben hinaus auf weitere Kreise der menschlichen Gesellschaft und auf das Reich Gottes: es sollen die Haupt-Eindrücke und -Begriffe klarer herausgearbeitet und zu neuen in Beziehung gesetzt werden;
3. um Gewinnung von Gruppenbildern durch Betrachtung des ursächlichen Zusammenhangs der Thatsachen und Erscheinungen; die Beziehungen des Kindes zum deutschen Vaterlande und seiner Geschichte, sowie zum Reiche Gottes treten in den Vordergrund: das Kind soll zu Wahrheiten in allgemeinerer Fassung gelangen;

4. um Anbahnung einer idealen Weltauffassung durch Betrachtung der Wechselbeziehungen in Natur und Menschenleben, besonders im heimischen Gemeinschafts- und Erwerbsleben; der Blick des Kindes wird vom Vaterlande aus über dessen Grenzen hinaus erweitert, und die gewonnenen Glaubens- und Sittenlehren geordnet und gruppiert: die gemütlichen, intellektuellen und sozialen Wahrheiten sollen so klar, als es der kindlichen Fassungskraft möglich ist, herausgearbeitet werden.

Demgemäß vollzieht sich der Aufbau der Erziehungsarbeit in vier konzentrischen Doppelkreisen, gewährt mit dem 10. Jahre einen naturgemäßen Abschluß für diejenigen Schüler, die eine höhere Schule besuchen sollen, fordert aber behufs lückenlosen Aneinanderschlusses und kräftigster erziehlicher Wirkung

1. möglichst strenges Festhalten des Klassenlehrersystems im Gegensatz zum Fachlehrersystem,
2. weitgehendste Durchführung der Schulklassen,
3. engsten Anschluß der Lehr- und Lernmittel an das jeweilige Bedürfnis,
4. eine Schülerzahl, die auf der untersten Stufe 50 nicht übersteigt.

D. Der Lehrplan muß sich in eine Unter- und eine Oberstufe mit je zwei konzentrischen Doppelkreisen gliedern:

1. Die Unterstufe hat als allgemeine Volksschule neben der Unterstützung der körperlichen Entwickelung die Aufgabe, die jedem Deutschen ohne Rücksicht auf spätere Berufsverhältnisse notwendige Elementarkenntnis und -Bildung im Rahmen der engeren und weiteren Heimat zu vermitteln.
2. Die Oberstufe soll das Kind befähigen helfen, den Formen des Staats-, Gemeinde- und Erwerbslebens mit Verständnis und Anteilnahme begegnen zu können, nimmt daher in den Städten je länger desto ausgesprochener die Richtung auf die gewerblichen und geschäftlichen Verhältnisse derselben.

Er bietet demzufolge nach Stoffgruppen und Zeitumfang folgendes Bild:

	Unterstufe:				Oberstufe:				
	1. Kreis		2. Kreis		3. Kreis		4. Kreis		
Klasse	8.	7.	6.	5.	4.	3.	2.	1.	Klasse
I. Geistespflege:									I. Geistespflege:
1. Religion . . .	6/2	6/2	3	3	3	3	3	3	1. Religion
2. Heimatskunde. .	6	4	—	—	2	2	2	2	2. Geschichte
a) geogr.-geschichtl.	—	—	2	2	2	2	2	2	3. Geographie
b) naturkundliche .	—	—	2	2	2	2	2	1	4. Naturgeschichte
					1	1	2	3	5. Naturlehre
					—	—	2	2	6. Wirtschaftslehre
3. Rechnen . . .	6/2	4	4	4	3	3	3	3	7. Rechnen
					2	2	2	2	8. Handfertigkeit
4. Formenlehre und					1	2	2	2	9. Raumlehre
Zeichnen . . .	—	—	2	2	2	2	2	2	10. Zeichnen
5. Lesen		6	4	4	2	2	2	2	11. Lesen (Litterat.)
6. Sprachlehre . .	6	6/2	4	4	4	4	4	4	12. Sprachlehre
7. Schreiben . . .		—	2	2	2	1	—	—	13. Schreiben
8. Singen		—	2/2	2/2	2	2	2	2	14. Singen
Summa	18	20	24	24	28	28	30	30	
II. Körperpflege:									II. Körperpflege:
Turnen, Spiele und									Turnen, dazu
Spaziergänge . .	6	6	6	6	2	2	2	2	Spielnachmittage
									und Ausflüge.

Schluß.

Wir stehen am Ende unserer Untersuchung, und vielleicht wird niemand ihre Schwächen lebhafter fühlen, als der Verfasser. Sie sollte eben kein Idealgebäude zeichnen, kein Universalmittel bieten. Wir haben immer wieder ein lückenloses Fortschreiten in der kindlichen Entwickelung gefordert, sollte es mit der Entwickelung des Schulorganismus anders sein dürfen? Wohl verehren wir die großen Seher unter den Pädagogen, die kühnen Reformatoren, die ohne Rücksicht auf das Bestehende ihre Gedanken vortrugen und auf Jahrhunderte den Weg vorzeichneten; aber „wo die Könige bauen, haben die Kärrner zu thun!“ Allzu leicht ist auch solche Arbeit nicht; Kollege Tews hat Recht: „Es wird so eng, so unbequem, so mühsam, wenn man immer wieder der Wirklichkeit ins Angesicht schauen und mit ihr wie mit einem alten eigensinnigen Marktweibe feilschen

soll.“ Auch diese Arbeit sollte nur einige Bausteine liefern, und wenn das hier und dort gelungen ist, so sage man an anderer Stelle: Tamen est laudanda voluntas.

Möge dann aber auch die zweckmäßigere Form sich mit edlem Inhalte füllen! Unsere Zeit verlangt Männer. Ihren Anforderungen wird nicht genügt durch Erkenntnis des Guten, auch noch nicht durch Liebe zum Guten, sondern erst durch das Gefühl der sittlichen Kraft. Sie ist es, welche das klar Erkannte und mit Liebe Erstrebte zur That gestaltet und den Menschen frei macht vom äußeren Gesetze, weil er das Gesetz in sich trägt und ihm nicht entgegenhandeln kann. Möge es der immer vollkommneren Ausgestaltung der Schule mehr und mehr gelingen, die Grundlagen zu dieser sittlichen Kraft erzeugen zu helfen:

der deutschen Jugend zum Heil,
dem Vaterlande zum Segen,
Gott zur Ehre!

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Anhang.

Tabelle 1.

Namen der Städte	Einwohner-Zahl 1890	Insgesamt: Schulen	Insgesamt: Klassen überhaupt	Insgesamt: Klassen pro Schule	Insgesamt: Schüler überhaupt	Insgesamt: Schüler pro Klasse	Vierstufige Schulen: Schulen	Vierstufige: Klassen überhaupt	Vierstufige: Klassen pro Schule	Vierstufige: Schüler überhaupt	Vierstufige: Schüler pro Klasse	Fünfstufige Schulen: Schulen	Fünfstufige: Klassen überhaupt	Fünfstufige: Klassen pro Schule	Fünfstufige: Schüler überhaupt	Fünfstufige: Schüler pro Klasse	Sechsstufige Schulen: Schulen	Sechsstufige: Klassen überhaupt	Sechsstufige: Klassen pro Schule	Sechsstufige: Schüler überhaupt	Sechsstufige: Schüler pro Klasse	Sieben- und mehrstufige Schulen: Schulen	Sieben- u. mehrst.: Klassen überhaupt	Sieben- u. mehrst.: Klassen pro Schule	Sieben- u. mehrst.: Schüler überhaupt	Sieben- u. mehrst.: Schüler pro Klasse	
1. Berlin	1 578 794	192	3 206	16,70	175 620	54,78	1	8	8,0	525	65,62	—	—	—	—	—	191	3 198	16,74	175 095	54,75	—	—	—	—	—	1.
2. Breslau	335 186	104	672	6,46	39 260	58,52	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	103	669	6,50	39 107	58,46	—	—	—	—	—	2.
3. Köln	281 681	61	628	10,30	39 433	62,79	4	25	6,25	1 651	66,04	1	6	6,0	370	61,6	44	553	12,57	34 867	63,05	—	—	—	—	—	3.
4. Magdeburg	202 234	41	480	11,71	26 580	55,38	2	12	6,0	636	53,0	—	—	—	—	—	25	390	15,60	21 970	56,33	—	—	—	—	—	4.
5. Frankfurt a. M.	179 985	18	244	13,56	12 902	52,88	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	17	240	14,12	12 809	53,37	5.
6. Hannover	163 593	20	263	13,15	15 898	60,45	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	121	13,44	7 390	61,07	10	136	13,6	8 208	60,35	6.
7. Königsberg i. Pr.	161 666	14	182	13,0	11 391	62,59	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13	179	13,77	11 349	62,28	—	—	—	—	—	7.
8. Düsseldorf	144 642	26	300	11,54	20 312	67,71	3	13	4,33	888	68,30	—	—	—	—	—	6	56	9,33	3 759	67,14	15	225	15,0	15 365	68,29	8.
9. Altona	143 249	26	278	10,69	18 614	66,96	2	13	6,50	531	40,85	—	—	—	—	—	20	252	12,60	17 319	68,73	—	—	—	—	—	9.
10. Elberfeld	125 899	41	320	7,80	19 570	61,16	4	17	4,25	936	55,0	2	10	5,0	521	52,10	24	207	8,63	12 945	62,53	10	83	8,30	5 038	60,70	10.
11. Danzig	120 338	19	204	10,74	12 289	60,24	2	8	4,0	481	60,12	—	—	—	—	—	16	194	12,13	11 653	60,07	—	—	—	—	—	11.
12. Stettin	116 228	20	227	11,35	11 109	48,94	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20	227	11,35	11 109	48,84	—	—	—	—	—	12.
13. Barmen	116 144	41	283	6,90	18 926	66,88	—	—	—	—	—	4	24	6,0	1 620	67,50	16	101	6,31	6 435	63,71	17	147	8,65	9 997	68,01	13.
14. Krefeld	105 376	41	282	6,88	17 854	63,31	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	6	6,0	334	55,67	39	273	7,0	17 453	63,93	14.
15. Aachen	103 470	24	227	9,46	13 944	61,43	3	23	7,66	1 383	60,13	4	40	10,0	2 320	58,0	12	147	12,25	9 116	69,99	—	—	—	—	—	15.
16. Halle a. S.	101 401	9	226	25,11	13 006	57,55	1	5	5,0	302	60,40	—	—	—	—	—	6	127	21,17	7 769	61,66	2	94	47,0	4 935	52,50	16.
17. Dortmund	89 663	21	240	11,43	16 286	67,86	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18	234	13,0	16 014	68,44	17.
18. Essen	78 706	19	173	9,11	12 941	74,80	1	8	8,0	607	75,88	—	—	—	—	—	11	92	8,36	7 029	76,40	5	70	14,0	5 157	73,67	18.
19. Charlottenburg	76 859	12	140	11,67	7 115	50,82	1	4	4,0	215	53,75	1	5	5,0	264	52,80	10	131	13,10	6 636	50,66	—		—	—	—	19.
20. Kassel	72 477	10	135	13,50	7 251	53,71	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	12	12,0	658	54,83	7	117	16,71	6 386	54,59	20.
21. Erfurt	72 360	4	88	22,0	5 150	58,52	4	88	22,0	5 150	58,52	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21.
22. Posen	69 627	6	105	17,50	5 725	54,52	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	105	17,50	5 725	54,52	—	—	—	—	—	22.
23. Kiel	69 172	16	132	8,25	7 280	55,15	1	5	5,0	276	55,20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15	127	8,47	7 004	55,15	23.
24. Wiesbaden	64 670	7	130	18,57	6 980	53,69	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	129	21,50	6 935	53,76	24.
25. Görlitz	62 135	8	121	15,13	7 184	59,37	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	121	15,13	7 184	59,37	—	—	—	—	—	25.
26. Duisburg	59 285	24	148	6,17	10 326	69,77	—	—	—	—	—	2	10	5,0	687	68,70	21	136	6,48	9 518	69,97	—	—	—	—	—	26.
27. Frankfurt a. O.	55 738	9	94	10,44	4 929	52,44	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	93	11,63	4 848	52,13	—	—	—	—	—	27.
28. Potsdam	54 125	10	89	8,90	4 756	53,44	1	4	4,0	224	56,0	—	—	—	—	—	8	82	10,25	4 346	53,0	—	—	—	—	—	28.
29. München-Gladbach	49 628	19	122	6,42	8 662	71,0	13	91	7,0	6 412	70,46	1	10	10	796	79,60	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29.
30. Bochum	47 601	13	127	9,77	9 854	77,59	2	12	6,0	947	78,92	—	—	—	—	—	7	84	12,0	6 639	79,04	1	21	21,0	1 635	77,86	30.
31. Liegnitz	46 874	6	84	14,0	5 217	62,11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	84	14,0	5 217	62,11	—	—	—	—	—	31.
32. Spandau	45 365	6	81	13,50	4 677	57,74	1	6	6,0	381	63,50	—	—	—	—	—	5	75	15,0	4 296	57,28	—	—	—	—	—	32.
33. Bromberg	41 399	8	52	6,50	3 020	58,08	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	52	6,50	3 020	50,08	—	—	—	—	—	33.
34. Bielefeld	39 950	6	90	15,0	6 581	73,12	—	—	—	—	—	1	9	9,0	706	78,44	3	35	11,67	2 671	76,31	2	46	23,0	3 204	69,65	34.
35. Osnabrück	39 929	8	78	9,75	5 009	64,22	1	4	4,0	273	68,25	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	70	14,0	4 542	64,89	35.
36. Beuthen	36 905	11	82	7,45	5 569	67,91	2	8	4,0	572	71,50	—	—	—	—	—	4	30	7,50	1 795	59,83	2	37	18,50	2 672	72,22	36.
37. Trier	36 166	12	66	5,50	4 344	65,82	5	37	7,4	2 341	63,28	1	9	9,0	606	67,30	1	6	6,0	354	59,0	—	—	—	—	—	37.
38. Hagen i. W.	35 428	15	88	5,87	6 111	69,44	2	16	8,0	1 126	70,38	1	5	5,0	302	60,40	8	50	6,25	3 457	69,14	1	7	7,0	436	62,29	38.
39. Kottbus	34 910	5	68	13,60	3 521	51,78	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	68	13,60	3 521	51,75	—	—	—	—	—	39.
40. Hildesheim	33 481	6	67	11,17	3 672	54,81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	65	13,0	3 644	56,06	40.
41. Koblenz	32 664	11	52	4,73	3 257	62,63	8	32	4,0	1 972	61,62	—	—	—	—	—	2	12	6,0	713	59,42	1	8	8,0	572	71,50	41.
42. Guben	29 328	6	71	11,83	4 466	62,90	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	69	17,25	4 256	61,68	—	—	—	—	—	42.
43. Linden	28 035	10	65	6,50	4 298	66,12	—	—	—	—	—	2	17	8,50	1 172	68,94	8	48	6,0	3 126	65,13	—	—	—	—	—	43.
44. Nordhausen	26 847	3	46	15,33	2 746	59,70	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	44	22,0	2 615	59,43	—	—	—	—	—	44.
Summa		988	10 856	10,99	643 635	59,29	64	439	6,86	27 829	63,39	20	145	7,25	9 364	64,58	642	7 856	12,24	457 841	58,28	178	2 129	11,96	132 006	62,00	

Zusammengestellt und berechnet nach der amtlichen Statistik von 1891.

Tabelle 2.

Verteilung der Kinder auf die verschiedenen Klassen der Berliner Gemeindeschulen.

Bezeichnung der Stufen bezw. Klassen	Anzahl der vorhandenen Klassen	Frequenz am 21. 12. 93.	Davon sind geboren im Jahre: 1888	1887	1886	1885	1884	1883	1882	1881	1880	1879	1878 u. früher
Knabenklasse I.	239	9 580	—	—	—	—	—	13	1 031	3 109	4 486	929	12
" II.	267	12 453	—	—	—	—	17	1 702	3 635	3 639	2 952	505	3
" III.	289	15 127	—	—	—	22	2 928	4 634	3 578	2 340	1 410	214	1
" IV.	297	16 482	—	—	45	4 189	5 590	3 449	1 837	898	414	59	1
" V.	281½	17 028	—	12	6 072	6 500	2 731	1 095	392	146	63	17	—
" VI.	302	18 155	18	9 632	6 369	1 592	370	113	39	11	9	2	—
Summa	1 675½	88 825	18	9 644	12 486	12 303	11 636	11 006	10 512	10 143	9 334	1 726	17
Mädchenklasse I.	239	9 906	—	—	—	—	—	6	923	3 197	4 785	986	9
" II.	268	12 675	—	—	—	—	6	1 480	3 676	3 848	3 161	502	2
" III.	293	15 482	—	—	—	6	2 430	4 589	4 062	2 584	1 565	243	3
" IV.	309	17 584	—	—	12	3 795	6 065	4 015	2 187	1 018	416	76	—
" V.	287½	16 993	—	5	5 366	7 016	2 959	1 054	389	147	45	11	1
" VI.	299	18 156	5	9 090	6 955	1 627	330	84	42	13	7	2	1
Mädchen in Summa	1 695½	90 796	5	9 095	12 333	12 444	11 790	11 228	11 279	10 807	9 979	1 820	16
Knaben " "	1 675½	88 825	18	9 644	12 486	12 303	11 636	11 006	10 512	10 143	9 334	1 726	17
Gesamtsumme	3 371	179 621	23	18 739	24 819	24 747	23 426	22 234	21 791	20 950	19 313	3 546	33

Aus dem Verwaltungsbericht der Städtischen Schuldeputation zu Berlin für die Zeit vom 1. April 1893 bis 31. März 1894.

Tabelle 3.

Verteilung der 1878 geborenen Kinder auf die 6 Klassen von 1884—1892.

Klasse	6—7jährig 1. Schuljahr 1884: Zahl	pCt.	7—8jährig 2. Schuljahr 1885: Zahl	pCt.	8—9jährig 3. Schuljahr 1886: Zahl	pCt.	9—10jährig 4. Schuljahr 1887: Zahl	pCt.	10—11jährig 5. Schuljahr 1888: Zahl	pCt.	11—12jährig 6. Schuljahr 1889: Zahl	pCt.	12—13jährig 7. Schuljahr 1890: Zahl	pCt.	13—14jährig 8. Schuljahr 1891: Zahl	pCt.	1892: Zahl	pCt.	
Knabenklasse I.	—	—	—	—	—	—	—	—	19	0,18	961	9,22	2 926	28,33	4 450	46,26	919	51,89	9 275
" II.	—	—	—	—	—	—	26	0,24	1 525	14,41	3 448	33,10	3 696	35,78	3 147	32,71	539	30,43	12 381
" III.	—	—	—	—	45	0,41	2 348	21,59	4 383	41,40	3 618	34,74	2 560	24,78	1 501	15,60	241	13,61	14 696
" IV.	—	—	58	0,54	3 361	30,73	5 326	48,97	3 453	32,63	1 957	18,82	985	9,54	472	4,91	65	3,67	15 677
" V.	21	0,30	4 609	43,11	6 056	55,37	2 789	25,64	1 087	10,27	385	3,70	145	1,40	48	0,50	7	0,49	15 147
" VI.	7 032	99,70	6 022	56,35	1 476	13,49	387	3,56	117	1,11	45	0,42	18	0,17	2	0,02	—	—	15 094
Summa	7 053	100,0	10 689	100,0	10 938	100,0	10 876	100,0	10 584	100,0	10 414	100,0	10 330	100,0	9 620	100,0	1 771	100,0	—
Mädchenklasse I.	—	—	—	—	—	—	—	—	7	0,06	756	6,81	2 886	25,83	4 654	44,89	1 028	53,07	9 333
" II.	—	—	—	—	—	—	10	0,09	1 243	11,11	3 319	29,89	4 018	35,96	3 395	32,74	554	28,60	12 539
" III.	—	—	—	—	14	0,12	1 774	15,93	4 314	38,56	4 189	37,72	2 957	26,46	1 729	16,67	271	13,99	15 248
" IV.	—	—	20	0,18	2 646	23,55	5 617	50,44	4 208	37,61	2 351	21,17	1 127	10,08	518	5,0	71	3,66	16 553
" V.	9	0,13	3 883	35,18	6 697	59,61	3 342	30,01	1 306	11,67	445	4,01	172	1,54	64	0,62	10	0,52	15 928
" VI.	6 459	99,87	7 136	64,64	1 878	16,72	393	3,53	111	0,99	46	0,40	15	0,13	8	0,08	3	0,16	16 059
Summa	6 468	100,0	11 039	100,0	11 235	100,0	11 136	100,0	11 189	100,0	11 106	100,0	11 175	100,0	10 368	100,0	1 937	100,0	—
+ Knaben	7 053	—	10 689	—	10 938	—	10 876	—	10 584	—	10 414	—	10 330	—	9 620	—	1 771	—	—
Summa	13 521	—	21 728	—	22 173	—	22 012	—	21 773	—	21 520	—	21 505	—	19 988	—	3 708	—	—

Aus Dr. H. Zwick: Die Entwickelung des Berliner Gemeinde-Schulwesens vom Jahre 1878 bis zur Gegenwart.

Tabelle 4.

Eine im Aufblühen begriffene Kleinstadt von ca. 15 000 Einwohnern hat eine nach Geschlechtern getrennte, eine gemischte Volksschule, letztere im Aufbau befindlich, beide siebenstufig, und eine sieben- bezw. sechsstufige sogenannte Mittelschule; diese zeigten folgendes Bild im Januar 1895:

Volksschule	Zahl der Schüler	Davon sind geboren im Jahre: 1889	1888	1887	1886	1885	1884	1883	1882	1881	1880
Knabenklasse I.	45	Im Durchschnitt pro Klasse 64,4 Schüler	—	—	—	—	—	—	9	28	8
" II.	52		—	—	—	—	—	2	20	23	7
" III.	69		—	—	—	—	10	30	12	10	7
" IV.	70		—	—	—	14	30	18	5	2	1
" V.	70		—	—	17	39	11	3	—	—	—
" VI.	71		—	29	33	5	4	—	—	—	—
" VII.	80		46	25	6	2	—	1	—	—	—
Summa	457		46	54	56	60	55	54	46	63	23
Mädchenklasse I.	52		—	—	—	—	—	—	11	35	6
" II.	54		—	—	—	—	—	9	21	20	4
" III.	59		—	—	—	—	14	21	17	6	1
" IV.	62		—	—	—	11	29	13	5	2	2
" V.	72		—	—	26	28	15	2	1	—	—
" VI.	62		—	20	29	7	5	1	—	—	—
" VII.	81		44	28	5	2	1	1	—	—	—
Summa	442		44	48	60	48	64	47	55	63	13
Gemischte Klasse II.	49		—	—	—	—	—	21	22	4	2
" " III.	61		—	—	—	—	14	29	13	5	—
" " IV.	68		—	—	—	26	23	14	4	1	—
" " V.	67		—	—	31	22	6	4	4	—	—
" " VI.	65		—	21	28	11	3	—	2	—	—
" " VII.	78		41	33	3	1	—	—	—	—	—
Summa	388		41	54	62	60	46	68	45	10	2
Dazu Knaben	457		46	54	56	60	55	54	46	63	23
" Mädchen	442		44	48	60	48	64	47	55	63	13
Summa	1 287		131	156	178	168	165	169	146	136	38

Mittelschule	Zahl der Schüler	1889	1888	1887	1886	1885	1884	1883	1882	1881	1880	1879
Knabenklasse I.	41	Im Durchschnitt pro Klasse 40 Schüler	—	—	—	—	—	—	9	14	18	—
" II.	50		—	—	—	—	—	6	19	20	4	1
" III.	41		—	—	—	—	17	17	4	2	1	—
" IV.	40		—	—	—	17	21	2	—	—	—	—
" V.	32		—	—	15	14	2	1	—	—	—	—
" VI.	35		—	20	13	2	—	—	—	—	—	—
" VII.	50		38	12	—	—	—	—	—	—	—	—
Summa	289		38	32	28	33	40	26	32	36	23	1
Mädchenklasse I.	45		—	—	—	—	—	2	19	17	7	—
" II.	40		—	—	—	—	10	15	7	4	4	—
" III.	36		—	—	—	2	22	4	8	—	—	—
" IV.	42		—	—	17	16	6	1	2	—	—	—
" V.	39		—	20	16	3	—	—	—	—	—	—
" VI.	29		20	9	—	—	—	—	—	—	—	—
Summa	231		20	29	33	21	38	22	36	21	11	—
Dazu Knaben	289		38	32	28	33	40	26	32	36	23	1
Summa	520		58	61	61	54	78	48	68	57	34	1

Druck von G. Bernstein in Berlin SW.